

München 1959

Der Fahrschüler

Eine pädagogisch-psychologische
Untersuchung

Hildegard Winter

D E R F A H R S C H Ü L E R

Eine pädagogisch - psychologische Untersuchung

Inaugural - Dissertation

zur Erlangung des Doktorgrades

der Philosophischen Fakultät

der Ludwig - Maximilians - Universität zu München

vorgelegt von

Hildegard Winter

aus Düsseldorf

Mit Genehmigung der Philosophischen Fakultät der
Universität München

Referent : Prof. Dr. Keilhacker

Korreferent : Prof. Dr. Lersch

Tag der mündlichen Prüfung : 17. 12. 1959

INHALTSÜBERSICHT

Vorwort	Seite
1. Abschnitt	
Grundsätzliches	1
1. Die Begriffe "Fahrschüler" und "Stadtschüler"	
2. Literatur	
2. Abschnitt	
Die Methoden der Untersuchung	4
A. Systematische Erhebungen	4
I. Der Schülerfragebogen	5
1. Die Möglichkeit seiner Verwendung	
2. Das Sample	
3. Die Austeilung	
4. Der Aufbau	
5. Die beiden Fassungen	
6. Die Auswertung	
a. Die Glaubwürdigkeit der Angaben	
b. Die Auswertung der Schülerfragebogen	
II. Der Lehrerfragebogen	22
1. Grundsätzliches	
2. Die beiden Fassungen	
3. Der Aufbau	
4. Die besonderen Schwierigkeiten	
5. Die Auswertung	
B. Der Vergleich der Schulleistungen	26
I. 1. Die Notwendigkeit	
2. Die Methode	
3. Die Schwierigkeiten	
C. Sonstige Quellen	28
1. Beobachtungen von Fahrschülern und Gespräche mit Lehrkräften	
2. Aufnahme der Verbindung mit der Bundesbahn	
3. Eigene Erfahrungen	
3. Abschnitt	
Die Ergebnisse der Untersuchung	30
I. Die körperliche Mehrbelastung	30

1. Das frühzeitige Aufstehen	
2. Die unregelmäßigen Mahlzeiten	
3. Der Schulweg der Fahrschüler	
4. Angaben der Lehrkräfte	
5. Ergebnis	
6. Schüler, die mit dem Fahrrad oder der Straßenbahn kommen	
II. Seelische Belastung und Gefahr	41
1. Die Zeit zwischen Schulschluß und Zugabfahrt bzw. zwischen Vor- und Nachmittagsunterricht	
2. Die Fahrt im Eisenbahnabteil	
3. Das Problem der Einrichtung eigener Schülerabteile	
4. Der Heimweg am Abend	
5. Ergebnis	
III. Die schulischen Leistungen der Fahrschüler	67
1. Der Vergleich der Zeugnisnoten von Stadt- und Fahrschülern	
a. Spezielles zur Methode des Leistungsvergleichs	
b. Die Zeugnisnoten	
2. Das Problem der geistigen Leistung	
3. Die Arbeitsbedingungen der Fahrschüler	
4. Das Lernen im Zug	
5. Folgerungen	
4. Abschnitt	
Jugendpsychologische Durchleuchtung des Fahrschülerproblems	100
I. Grundsätzliches	100
1. Die Notwendigkeit der jugendpsychologischen Unterbauung	
2. Die Einteilung in Entwicklungsstufen	
II. Die einzelnen Entwicklungsphasen und die besondere Problematik der Fahrschüler	105
1. Die zweite Phase der mittleren bis späten Kindheit	
2. Die Vorreifezeit	
3. Das zweite Trotzalter	
4. Die eigentlichen Reifejahre	
5. Die Adoleszenz	
6. Die besonderen Schwierigkeiten der einzelnen Phasen	
5. Abschnitt	
Pädagogische Folgerungen	134

	Seite
Fragebogen	139
Literatur	146
Lebenslauf	149



VORWORT

Diese Arbeit befaßt sich mit den verschiedenartigen Problemen, die daraus resultieren, daß einige Schulkinder so weit von ihrer Schule entfernt wohnen, daß sie diese nur mit Hilfe eines Verkehrsmittels erreichen können. Hier wird zum ersten Mal in der pädagogischen und psychologischen Literatur der Versuch unternommen, in größerem Rahmen und systematisch den zahlreichen Schwierigkeiten nachzugehen, die damit in Verbindung stehen.

Zu Dank bin ich in erster Linie Herrn Universitätsprofessor Dr. Martin Keilhacker verpflichtet, unter dessen Leitung ich diese Arbeit anfertigte.

Dank möchte ich auch den Herren Oberstudiendirektoren aussprechen, die mir in freundlicher Weise entgegenkamen und mir die Untersuchungen und Erhebungen an ihren Schulen ermöglichten. Ebenso sei allen Lehrkräften gedankt, die mir ihre eigenen Erfahrungen mitteilten und die die Fahrschüler ihrer Klassen bei der Erhebung zu gewissenhafter Mitarbeit angeregt haben.

Nicht vergessen seien auch alle Fahrschüler, die ihre Fragebogen ausgefüllt zurückgegeben haben.

Die Verfasserin



Digitized by the Internet Archive
in 2026

https://archive.org/details/IA41554014_0054

1. ABSCHNITT

Grundsätzliches

1. Die Begriffe "Fahrschüler" und "Stadtschüler".

Als Fahrschüler bezeichne ich die Kinder und Jugendlichen, die ein Verkehrsmittel benutzen müssen, um ihre Schule zu erreichen. Abgesehen von großen Städten, wo Schule und Elternhaus in verschiedenen, entfernten Stadtteilen liegen können, wohnen diese Kinder nicht in dem Ort, in dem die Schule liegt, die sie besuchen. Im Gegensatz zu den Jungen und Mädchen, die in einem Schülerheim wohnen, oder bei Familien in der Nähe der Schule untergebracht sind, und die nur hin und wieder nach Hause fahren, legen Fahrschüler den weiten Weg vom Wohn- zum Schulort täglich zurück.

Bei der hier vorliegenden Untersuchung geht es in erster Linie um die Schüler, die öffentliche Verkehrsmittel benutzen, wobei die Betonung auf öffentlich liegt, und zwar stehen die Kinder, die mit der Bundesbahn fahren, im Mittelpunkt.

Da ich rein zahlenmäßig viel weniger Schüler, die mit Omnibussen und Straßenbahnen fahren, erfaßt habe, werde ich diese Fahrschüler nur gelegentlich berücksichtigen. Auf die Schüler, die weitere Strecken mit dem Fahrrad zurücklegen, werde ich nur am Rande eingehen.

Im Gegensatz zu dem Begriff Fahrschüler verwende ich den Begriff Stadtschüler und meine damit die Kinder, die in der gleichen Stadt wohnen, in der die Schule liegt, die sie besuchen. Es kommt darauf an, daß der Schulweg ohne Schwierigkeiten zu Fuß zurückgelegt werden kann. Ich rechne in diesem Fall mit einem Weg von etwa 15 bis 20 Minuten zu Fuß.

Grundsätzlich können alle Arten von Bildungsanstalten von Fahrschülern besucht werden, seien es Volks-, Berufs-, Mittel- oder Oberschulen, seien es Fach- oder Hochschulen.

Meine Untersuchungen erstrecken sich nur auf Schüler höherer Lehranstalten bis zur Abiturklasse. Die Kinder und Jugendlichen, die hier in Frage kommen, sind durch folgende Merkmale gekennzeichnet: sie sind im Alter von zehn bis zwanzig Jahren. Sie stammen meist nicht aus den niederen sozialen Schichten. Bei ihren Eltern darf man weitgehend damit rechnen, daß sie nicht ohne Interesse an ihren Kindern sind, da sie diesen trotz der erschwerten Bedingungen durch

die ungünstige Lage von Wohnort und Schule eine höhere Schulbildung ermöglichen, beziehungsweise sie nicht in ein Schülerheim abschieben. Außerdem stehen diese Jugendlichen noch unter der ständigen Obhut der Schule, und sie haben darüber hinaus Kontakt zu den höheren geistigen Gütern. Es ist in diesem Zusammenhang wichtig, diese Faktoren zu beachten. Eine Untersuchung an Berufsschulen zum Beispiel würde wahrscheinlich an manchen Stellen ein anderes Bild ergeben. Schwierigkeiten, wenn auch bei den verschiedenen Schultypen mit einem anderen Akzent, sind mit einem sehr weiten Schulweg immer verbunden.

2. Literatur

An grundsätzlicher und systematischer Literatur zu dem Problem der Fahrschüler habe ich nichts gefunden (1957). Vor kurzer Zeit sind zwei kurze Abhandlungen erschienen, die sich in erster Linie auf gelegentliche Beobachtung stützen. Friedrich Schneider schildert in "Deine Kinder und Du" (1) die Verhältnisse in einem sogenannten Schülerzug, mit dem er einmal zufällig fahren mußte. Daran knüpft er Betrachtungen über die hier liegenden Schwierigkeiten. 1951 veröffentlichte Anton Strobel in der "Pädagogischen Welt" einen kleinen Aufsatz (2), worin er, angeregt durch seine Erlebnisse während einer Bahnfahrt, in knappen Zügen die wichtigsten Punkte des Fahrschülerproblems aufzeigen und zur Diskussion anregen will.

Die großen pädagogischen Lexika kennen weder den Begriff des Fahrschülers noch die Sache. Das "Lexikon der Pädagogik" in den Ausgaben von 1913 (3) und 1952 (4) kennt zwar den Begriff "Fahrende Schüler", versteht darunter aber nur die "Vaganten" des Hoch- und Spätmittelalters, die von Schule zu Schule zogen. Das "Enzyklopädische Handbuch der Pädagogik" (5), das "Le-

(1) Friedrich Schneider, Deine Kinder und Du, Freiburg 1956⁴, darin der Abschnitt: Der Fahrschüler S. 203 - 205

(2) Anton Strobel, Der Fahrschüler, Pädagogische Welt, Monatsschrift für Erziehung, Bildung, Schule, Hgg. Pädagogische Stiftung Cassianeum, Donaauwörth, 5. Jhg., 1951, 1. Halbjahr, S. 197 - 203

(3) Lexikon der Pädagogik, Hgg. Ernst M. Roloff, Herdersche Verlagsbuchhandlung, Freiburg 1913

(4) Lexikon der Pädagogik. Hgg. Deutsches Institut für wissenschaftliche Pädagogik, Münster, Institut für vergleichende Erziehungswissenschaft, Salzburg, Herdersche Verlagsbuchhandlung, Freiburg 1952

(5) Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik, Hgg. W. Rein, Jena-Langensalza, 1903

xikon der Pädagogik der Gegenwart" (6), das Schweizer "Lexikon der Pädagogik" (7), und das "Wörterbuch der Pädagogik" (8) bringen weder unter dem Stichwort Bahn- noch unter dem Stichwort Fahr- etwas Sachdienliches.

Die hier vorliegende Arbeit stützt sich auf meine eigenen Untersuchungen und Erhebungen. Eine wertvolle Hilfe war dabei das von René König herausgegebene Buch "Praktische Sozialforschung I" (9). Bei der jugendpsychologischen Unterbauung habe ich mich auf die Forschungsergebnisse der bedeutenden Jugendpsychologen gestützt (Spranger, Kroh, Hetzer, Keilhacker, Lersch, Busemann, W. Stern, Hoffmann, Tummlirz, Ch. Bühler) .

(6) Lexikon der Pädagogik der Gegenwart, Hgg. Deutsches Institut für wissenschaftliche Pädagogik, Münster, Freiburg 1930

(7) Lexikon der Pädagogik, Bern 1950

(8) Wörterbuch der Pädagogik, Kröner-Verlag, Stuttgart 1953

(9) Praktische Sozialforschung I, Hgg. René König, Köln 1957

2. ABSCHNITT

Die Methoden der Untersuchung

A. Systematische Erhebungen

Direkte eigene Erfahrungen und zufällige Beobachtungen sind bei einer empirischen Forschungsaufgabe zwar wertvoll und grundlegend, ausreichend können sie aber nicht sein. Um gültige Aussagen über die Fahrschülerproblematik machen zu können, waren planvolle, systematische Untersuchungen nötig. Es mußte vergleichbares Material in größerem Umfang gesammelt werden und zwar von einem Personenkreis, der von der Tatsache, daß die Kinder täglich zur Schule fahren müssen, direkt oder indirekt betroffen ist, und der mit den Problemen, die dadurch bedingt sind, in enger Berührung steht. In Frage kommen hier die Fahrschüler selbst und deren Lehrkräfte, die den Gegensatz von Stadt- und Fahrschülern ständig vor Augen haben.

Auch die Eltern der Fahrschüler sind durch die Kinder von den Schwierigkeiten betroffen. Mit ihnen bin ich aber nicht in Verbindung getreten. Die praktische Durchführung, die in größerem Rahmen nötig gewesen wäre, hätte sehr große Schwierigkeiten bereitet, denn die Fahrschüler wohnen sehr verstreut. Ob eine Erhebung bei ihnen bedeutende neue Ergebnisse erbracht hätte, ist nicht zu sagen. Einesteils hätte man bei ihnen mit nicht geringem Interesse an den Kindern rechnen dürfen und in den meisten Fällen auch mit einer intuitiv-feinen Beobachtungsgabe und somit auch, bei einer entsprechenden Form des Interviews, mit Aufgeschlossenheit. Andererseits haben die Eltern der Fahrschüler jeweils nur ihr eigenes Kind um sich, sodaß ihnen der direkte Vergleich mit Kindern gleichen Alters, die nicht auf das tägliche Fahren angewiesen sind, meist fehlt. Darüber hinaus wissen vermutlich viele Eltern wenig davon, was die Kinder während der Fahrt erleben und treiben. Eine Untersuchung, in wie weit sich die Eltern bewußt sind über die verschiedenartigen Schwierigkeiten der Welt, in der ihre Kinder leben, was sie außerhalb der Schule und in der Zeit, die sie nicht zuhause verbringen, treiben, hätte allerdings wertvoll sein können. Für eine derartige Untersuchung wären aber persönliche Interviews nötig gewesen, weil bei Fragebogen, die Eltern selbst hätten ausfüllen sollen, sie ihre Kinder zuviel hätten fragen können. Gerade das hätte aber in diesem Falle vermieden werden müssen. Es hätten sehr rasch sämtliche Interviews mit den Eltern der Kinder einer Schule stattfinden müssen, weil es sich sonst hätte herumsprechen können, daß eventuell jemand kommen könnte, der dies und jenes fragen will. Das Bild hätte sich dadurch sehr verzerrt.

Auf eine Elternbefragung habe ich deshalb verzichtet. Auch mit den Bahnbeamten, die mit den Fahrschülern direkt in Berührung kommen, bin ich nicht in Verbindung getreten. Auch hier hätte einer Erhebung in größerem Umfang bedeuten die Schwierigkeiten entgegengestanden. Von ihnen wären voraussichtlich auch keine wesentlichen Aufschlüsse zu erwarten gewesen.

Ich habe mich auf die Fahrschüler selbst und ihre Lehrkräfte beschränkt. Um die nötigen Informationen zu bekommen, gab es folgende Möglichkeiten: persönliches Interview, Beobachtung des Verhaltens der Kinder, Vergleich der objektiven Leistung der Stadt- und Fahrschüler, schriftlich auszufüllende Fragebogen.

I. Der Schülerfragebogen (Seite 139 und 141)

1. Die Möglichkeit seiner Verwendung.

Ein persönliches Interview mit den einzelnen Fahrschülern hätte die Möglichkeit zu einem ruhigen Gespräch vorausgesetzt. Weder auf dem Schulweg, noch in der Bahn, noch auch in der Schule hätte sich eine derartige Gelegenheit geboten. Die Kinder hätten zuhause aufgesucht werden müssen. Da Fahrschüler aber sehr verstreut wohnen, wäre die Durchführung in größerem Rahmen sehr zeitraubend und kostspielig geworden. Weniger Schwierigkeiten waren mit dem anderen Weg verbunden, von den Kindern selbst Fragebogen ausfüllen zu lassen. Möglich war dies dadurch, daß ich mit der Materie schon vertraut war und im wesentlichen über die Schwierigkeiten Bescheid wußte, so daß ich mich nicht erst mit Hilfe von Interviews in die Problematik vortasten mußte. Da es sich bei den Befragten um Oberschüler handelte, durfte ich voraussetzen, daß ihnen das Verstehen und Ausfüllen der Fragebogen keine sonderlichen Schwierigkeiten bereiten würde. Die Kinder sind an den Umgang mit Geschriebenem und an die Beantwortung von Fragen gewöhnt.

2. Das Sample

Da nicht alle Fahrschüler überhaupt bei der Untersuchung erfaßt werden konnten, mußte eine Gruppe von Kindern ausgewählt werden, die repräsentativ für die Gesamtheit der Fahrschüler gelten konnte. Es handelt sich hier aber um eine sehr eng umschriebene Gruppe von Menschen. Dadurch war die Sampleauswahl nicht besonders schwierig. In Frage kamen Jugendliche im Alter von zehn bis zwanzig Jahren, die eine höhere Lehranstalt besuchen und die sich von ihren Klassenka-

meraden dadurch unterscheiden, daß sie ihre Schule nur durch eine tägliche Fahrt mit einem öffentlichen Verkehrsmittel, meist der Bundesbahn, erreichen. Volksschüler, Berufsschüler, Schüler fortbildender Schulen und Studenten waren von vorne herein ausgeklammert.

Die Untersuchungen beschränken sich dadurch auf eine ziemlich homogene Gruppe von Jugendlichen. Unterschiede bestehen, abgesehen von den individuellen Verschiedenheiten, im Alter, im Schul- und Wohnort, in der Schule und in den Lehrkräften. Diese Unterschiede wurden bei der Sampleauswahl zum Teil berücksichtigt, indem annähernd sämtliche Fahrschüler von drei bestimmten Schulen erfaßt wurden. Dadurch aber, daß weitgehend alle Fahrschüler dieser Schulen in das Sample aufgenommen wurden - was durch ein bestimmtes Verfahren bei der Austeilung der Fragebogen erreicht wurde - waren zunächst alle Altersgruppen vertreten, wenn auch nicht in gleichmäßiger Verteilung, weil die Anzahl der Schüler in den oberen Klassen sinkt. Da die Beantwortung der Fragebogen nur in geringem Maße von dem Gutdünken der Schüler abhing, da die Bogen in der Klasse wieder eingesammelt wurden, waren von hier aus gesehen nur kleine Verzerrungen zu erwarten.

Die Unterschiede, die sich aus der Verschiedenheit der Schultypen und der Lehrkräfte ergeben, wurden dadurch, daß sich die Kinder nur auf drei Schulen verteilen, übersehbar und kontrollierbar. Wären aus vielen Schulen je ein paar Fahrschüler herausgegriffen worden, dann hätten sich unübersehbare Verzerrungen ergeben können. So stehen die bei der Untersuchung erfaßten Kinder unter, von der Schule aus gesehen, jeweils gleichen und kontrollierbaren Bedingungen.

Um nicht einen Schultyp zu bevorzugen, habe ich die Schulen aus verschiedenartigen Städten genommen und zwar die Schule einer Großstadt, München, einer Vorstadt, Pasing, einer Kleinstadt, Mindelheim. Die Auswahl gerade dieser Schulen geschah aus praktischen Gesichtspunkten.

Ich habe also alle Altersgruppen, die hier in Frage kommen und einige typische lokale Besonderheiten in dem Sample berücksichtigt (Großstadt, Vorstadt, Kleinstadt). An dieser Stelle soll aber betont werden, daß sich die Untersuchungen nur auf diese drei speziellen Schulen beziehen, die alle im bayerisch - schwäbischen Raum liegen. Einzelheiten erheben keinen Anspruch auf Allgemeingültigkeit. Die Untersuchung deckt zunächst die Verhältnisse in diesen besonderen Schulen auf. Darüber hinaus weist sie aber doch auf allgemeine Tatsachen hin.

Die erfaßten Schulen waren:

1. das Wittelsbacher Gymnasium in München, das wegen seiner Lage in der Nähe des Bahnhofes von vielen Fahrschülern besucht wird,
2. das Humanistische Gymnasium in Pasing,
3. die Oberrealschule mit Gymnasium und grundständiger Mittelschule in Mindelheim. Diese Schule wird von Maristenschulbrüdern geleitet und ist eindeutig konfessionell ausgerichtet.

Diese drei Schulen sind reine Jungenschulen. Ich hatte auch versucht, die Erhebung an dem Deutschen Gymnasium in Pasing durchzuführen. Es standen dort aber erhebliche Schwierigkeiten praktischer Art im Wege, so daß von da nur sehr wenig Bogen ausgefüllt zurückkamen. Diese wenigen waren aber zum Teil sehr ordentlich ausgefüllt und auch sehr aufschlußreich, so daß ich sie nicht ausscheiden wollte. Innerhalb der vorliegenden Arbeit sind sie mit denen des Humanistischen Gymnasiums Pasing zusammengefaßt.

3. Die Austeilung

Mit wieviel Genauigkeit und Sorgfalt die Schüler antworten würden, hing weitgehend von der Art ab, wie die Fragebogen in ihre Hände kommen würden. Darum mußte auf die Methode der Verteilung besonders geachtet werden. Vor allem mußte hinter der Erhebung eine Autorität stehen, die auch von den Schülern anerkannt würde, damit die Sache auch für sie das nötige Gewicht bekäme. Obwohl es hier um die Fahrschüler selbst geht, kann man bei den Kindern selbst kein besonderes Interesse voraussetzen.

Als anerkannte Autorität darf man die Schule ansehen, wenn auch in den unteren Klassen mehr als an den oberen Klassen. Auf sie habe ich mich gestützt.

Ich setzte mich zunächst mit den jeweiligen Oberstudiendirektoren direkt in Verbindung. Durch sie wurde über die Sekretariate die Verteilung der Fragebogen veranlaßt, und zwar war es so beabsichtigt, daß die Klassenleiter die Bogen an die Fahrschüler ihrer Klassen verteilen und sie dann ausgefüllt wieder entgegennehmen, beziehungsweise einen der Schüler damit beauftragen sollten. Die fertigen Fragebogen sollten dann an das Sekretariat wieder zurückgegeben werden. So wurde es im Prinzip gehandhabt. .

Für die Durchführung der Untersuchung war die Unterstützung der jeweiligen Direktorate von großem Vorteil. Mein eigener Einfluß bei der Verteilung selbst

wa) bei dieser Methode allerdings nur beschränkt. Wenig Möglichkeit, die Sache zu lenken, hatte ich bei der unmittelbaren Verteilung der Fragebogen an die Schüler. Hier lag das Eigentliche in den Händen der Lehrkräfte. Die Art, die Fragebogen auszuteilen, mußte ich ihnen überlassen, obwohl die wenigen Begleitworte, die sie bei der Austeilung gesprochen haben, ob sie die Wichtigkeit der Sache irgendwie unterstrichen und zu sorgfältigem Ausfüllen ermahnt haben, ob sie ihren Unwillen über die lästige Störung und den Zeitverlust geäußert haben oder ob sie es sogar zu einer diskriminierenden Bemerkung über die Fragebogen überhaupt haben kommen lassen, entscheidend für das Gesicht war, das die Erhebung in den Augen der Schüler annahm. Mit aus diesem Grunde hatte ich auch an die Lehrkräfte Fragebogen austeilern lassen, worüber später ausführlich berichtet werden wird. Der einleitende Text zu diesen Lehrerfragebogen enthält die nötigsten Informationen und die Bitte um eine sachgemäße Austeilung der Fragebogen an die Schüler. Mehr konnte ich nicht tun. Es hätte auch die Möglichkeit bestanden, daß ich die Fragebogen selbst an die Schüler ausgegeben oder sie durch die Post geschickt hätte. Bei dem von mir gewählten Weg stand aber die Autorität des Direktorates auf jeden Fall dahinter, und die Antwortquote ist sehr hoch.

Bei Erhebungen, die in Volksschulen durchgeführt werden, tritt oft der Versuchsleiter selbst vor die ganze Klasse. Der betreffende Lehrer gibt ihm dazu die Möglichkeit und die nötige Zeit, die für eine Einführung und die Beantwortung nötig ist. In einer höheren Schule liegen die Verhältnisse jedoch anders. Besonders die Zeit ist noch strenger eingeteilt. Ich konnte nicht erwarten, daß mir zu einer derartigen Durchführung der Befragung durchgehend die Gelegenheit gegeben worden wäre. Außerdem konnte ich schwerlich annehmen, meine eigene Autorität sei bei den Kindern größer als die ihrer Klassenleiter, zumal gerade in Oberklassen mit einer ausgesprochenen Skepsis zu rechnen war.

Mir erschien der Weg, den ich gewählt habe, günstiger. Allerdings ist damit die Situation, in der die Fragebogen in die Hände der Schüler gekommen sind, von Klasse zu Klasse verschieden. Diese Unterschiedlichkeit ist nicht kontrollierbar. Aus der Art der Beantwortung durch die Kinder im Hinblick auf eine ganze Klasse auf die Art der Ausgabe durch den Lehrer zu schließen, wäre zu gewagt.

4. Der Aufbau des Schülerfragebogens

Die Überschrift des Schülerfragebogens enthält zwar eine kurze Angabe über den Sinn der Untersuchung und die durchführende Instanz, ein einleitender Text fehlt aber und zwar aus folgenden Gründen: Der Fragebogen für die Schüler mußte so knapp wie nur möglich gehalten werden, damit die Kinder nicht durch seine Länge abgeschreckt würden. Einen einleitenden Text zu lesen, hätte zusätzliche Mühe gekostet, und viele wären wahrscheinlich überhaupt darüber hinweggegangen. Einen Wortlaut zu finden, der alle Altersstufen in gleicher Weise angesprochen hätte, wäre auch schwierig gewesen.

An Stelle des fehlenden Einführungstextes bei den Schülern waren die Lehrkräfte gebeten worden, kurz etwas zu den Schülern zu sagen. Die Oberstudiendirektoren hatten sich bereit gefunden, mit den Lehrkräften kurz zu sprechen, so daß diese im Bilde waren. Auch die einleitenden Sätze des Lehrerfragebogens weisen, wie schon erwähnt, darauf hin. In wie weit und in welcher Form die Lehrkräfte dieser Bitte nachgekommen sind, entzieht sich meiner Kenntnis.

Unbedingt erforderlich für eine sachgemäße Beantwortung war diese Einführung auch nicht, denn hier geht es um Dinge, die den Fahrschülern selbst alltäglich und vertraut sind. Der Fragebogen enthält keine Fragen, die eine eigene Einführung unbedingt verlangt hätten.

Eine indirekte Einführung liegt in dem Aufbau des Fragebogens, in der Reihenfolge der Fragen eingeschlossen. Vom Alltäglichen-Selbstverständlichen, worauf jedes Kind ohne viel Überlegung antworten kann, wird weitergeführt zu den speziellen Fragen, die einige Überlegung fordern.

Der Fragebogen folgt verschiedenen Aufbauprinzipien. Dem Gesetz der Steigerung folgend bringt er am Anfang einfache, informatorische, neutrale Fragen und erst später die schwierigeren Fragen, auf die die Schüler mitunter nur ungern antworten. Bei der umgekehrten Reihenfolge hätte man damit rechnen müssen, daß sich ein großer Teil der Kinder sofort gesperrt hätte. Untersuchungen haben gezeigt, daß es dem Befragten schwerer fällt, eine Befragung abzubrechen, wenn er bereits Antworten gegeben hat, als gleich zu Anfang die Mitarbeit zu verweigern. So war es vorteilhafter, die heiklen Fragen nicht an den Anfang zu stellen. Die Beantwortung der schwierigen Fragen bereitet später auch weniger Mühe, weil sich der Befragte von Frage zu Frage mehr auf den Gegenstand der Untersuchung einstellt.

Neben diesem Gesetz der Steigerung schließt sich der Fragebogen in der Reihenfolge der Fragen teilweise dem Tagesablauf an, wenn nicht aus sachlichen Grün-

den eine andere Zusammenfassung günstiger schien. Dieses Prinzip erleichtert die Beantwortung. Ohne daß es in einem Begleittext ausgesprochen wäre, der Schüler solle sich vorstellen....., wird ihm durch die Reihenfolge der Fragen der eigene Tagesablauf vor Augen gestellt, wodurch er dem Gedankengang des Fragebogens leichter folgen kann.

Der Fragebogen, (im folgenden dient Fragebogen II als Muster) teilt sich praktisch in fünf Abschnitte, und zwar bilden die Fragen 1 und 2, 3 bis 13, 14 bis 19, 20 bis 24 und 25 bis 30 je eine Gruppe.

Die Fragen 1 und 2 sind rein informatorische Fragen, die für eine sachgemäße Auswertung nötig waren. Die erste Frage bezeichnet das benutzte Verkehrsmittel (Zug, Omnibus oder Straßenbahn, eventuell Fahrrad). Die zweite Frage bezieht sich auf das Alter der Schüler und die Schulklasse, wodurch sich in gewisser Weise der geistige Stand des Kindes abschätzen läßt. Beide Fragen waren bestimmter Einordnungs- und Einteilungsgesichtspunkte wegen nötig.

Diese Fragen hätten auch den Abschluß bilden können. Dadurch wäre aber das Aufbauprinzip des Fragebogens gestört worden, und außerdem werden die Schüler durch die Worte "Zug" und "Omnibus" in der ersten Frage auf das Thema gestoßen. Andernfalls wäre ein einleitender Satz nötig gewesen. Die Beantwortung dieser Fragen war ausgesprochen leicht.

Von wirklicher Bedeutung sind erst die folgenden Fragen. Im Prinzip handelt es sich auch bei der zweiten Fragengruppe um Informationsfragen, über die die Schüler ohne Schwierigkeiten Auskunft geben können und es auch tun werden. Die Fragen sind relativ neutral. Eine Ausnahme bilden die Fragen "Wann gehst du zu Bett?" und "Wie lange läßt du dir ungefähr Zeit zum Frühstück?". Über solche Fragen wird sich ein Teil der Jugendlichen ärgern und es ist möglich, daß dadurch die Bereitschaft zur Beantwortung nachläßt. Es ist zu hoffen, daß diese Wirkung nur auf diese Fragen beschränkt bleibt, beziehungsweise rasch nachläßt, weil diese Fragen eingebettet sind in völlig neutrale Fragen, die leicht beantwortet werden können. Die eigentlich schwierigen Fragen liegen erst in den späteren Fragengruppen. Ursprünglich hatte ich beabsichtigt, aus den beiden Fragen "Wann mußt du aufstehen?" und "Wann gehst du zu Bett?" die Länge der jeweiligen Nachtruhe zu ermitteln, von der es weitgehend abhängt, in wie weit die Anstrengung durch den weiten Schulweg kompensiert wird. Das scheiterte aber an der mangelnden Glaubwürdigkeit der Antworten gerade auf die zweite Frage.

In den Fragen 3 bis 13 handelt es sich also im wesentlichen um neutrale Informationen. Meist beziehen sie sich auf die äußeren Umstände, unter denen das

Kind die Schule besucht. Aus ihnen läßt sich das Maß der körperlichen Belastung für den einzelnen Fahrschüler ablesen. In ihnen liegt auch vielfach der Schlüssel zum Verständnis der Antworten auf die späteren Fragen, zum Beispiel für besonders heftige Ablehnung der Bahnfahrt bei Schülern mit sehr weiten Strecken und ungünstigen Verbindungen. Die meisten Fragen des gesamten Fragebogens stehen in Beziehung zur Fahrtdauer, weil es von dieser in erster Linie abhängt, welchen Raum die Bahnfahrt im Tageslauf des Schülers einnimmt. Eine Fahrzeit von 60 Minuten hat natürlich ein ganz anderes Gewicht als 5 Minuten Fahrzeit.

Die Fragen 14 bis 19 bilden eine Gruppe für sich. Sie beziehen sich auf die Verhältnisse innerhalb des Verkehrsmittels. Frage 13 leitet zu diesem Fragenkreis über. Wenn in der Regel überfüllte Züge benutzt werden müssen, dann hat die Bahnfahrt ein anderes Gesicht als in leeren oder normal besetzten Abteilen. Zunächst läßt sich aber aus der Antwort auf die Frage "Hast du meistens einen Sitzplatz?" mit das Ausmaß der körperlichen Anstrengung feststellen, das die Bahnfahrt bedeutet.

Die Fragen 14 bis 19 wurden hauptsächlich in dem Abschnitt "Seelische Belastung und Gefahr" ausgewertet, mit besonderem Blick auf die Mitreisenden und deren Verhalten.

Bei dieser Fragengruppe mußte mit Schwierigkeiten bei der Beantwortung gerechnet werden. Da bereits 13 Fragen beantwortet sind, ziehen sich hier nur noch wenige zurück. Der Bruch ist allerdings auf einigen Fragebögen spürbar.

Konnten die Schüler die vorangegangenen Fragen mühelos beantworten, so ist jetzt wesentlich mehr Überlegung nötig. Um wieviel Uhr sie aufstehen müssen, und wann der Zug fährt, das wissen wohl alle Kinder, wer aber außer ihnen noch Fahrgast ist, das muß ihnen erst aufgefallen sein. In diesem Teil werden bereits Stellungnahmen verlangt.

Der Abschnitt von Frage 20 bis 24 enthält Fragen, auf die viele Schüler nicht gerne wahrheitsgemäß antworten werden. Diese Fragen wurden absichtlich ziemlich an den Schluß gesetzt, weil man auf diese Weise noch am ehesten mit einer Beantwortung rechnen durfte. Sie waren nötig für den Teil der Untersuchung, der sich mit der geistigen Leistung der Fahrschüler auseinandersetzt. Frage 19 gehört sowohl zu diesem wie zu dem vorangegangenen Abschnitt.

Der letzte Teil des Fragebogens sollte die Schüler zu eigenen Gedanken über das tägliche Fahren anregen. Er gipfelt in der letzten Frage. Hier konnten die Jugendlichen niederschreiben, was sie selbst als besonders angenehm, unange-

nehm oder bemerkenswert empfinden. Die Fragen 25 bis 29 bereiten diese freie Stellungnahme vor, sie geben Denkanstöße, indem sie zum Beispiel den Vergleich mit den Stadtschülern nahelegen.

Es durfte angenommen werden, daß auch die jüngeren unter den Schülern die nötige geistige Fähigkeit zur Beantwortung dieser Fragengruppe besitzen würden, und die ausgefüllten Fragebogen haben gezeigt, daß diese Annahme berechtigt war. Natürlich haben nicht alle Kinder die für die Beantwortung dieser Fragen nötige Sorgfalt aufgewendet.

Nur wenige Fragen des Schülerfragebogens sind offene Fragen. Das Übergewicht haben die geschlossenen. Das war nötig, weil bei den meisten Schülern die für eine größere Anzahl von offenen Fragen nötige geistige Fähigkeit und Ausdrucksgewandtheit nicht vorausgesetzt werden konnte. Möglich war das Übergewicht der geschlossenen Fragen deshalb, weil mir der Gegenstand der Untersuchung nicht fremd war, so daß ich wußte, worauf es ankam.

Eine Schwierigkeit bei der Aufstellung des Fragebogens war mit den verschiedenen Altersstufen der Befragten gegeben. Der Wortlaut mußte Zehn- und Zwanzigjährigen entsprechen. Ich habe mich praktisch mehr nach den Jüngeren gerichtet, weil ich von den Älteren eher Verständnis für die gegebenen Schwierigkeiten erwarten konnte. Doch können Kleinigkeiten, besonders ein zu kindisch anmutender Wortlaut, die Bereitschaft zur Mitarbeit gerade bei den Heranwachsenden erheblich beeinträchtigen. Hätten die Jüngeren dagegen einen schwierigeren Wortlaut nicht verstanden, dann hätte bei ihnen nicht mit einer sachgemäßen Beantwortung der entsprechenden Fragen gerechnet werden können. Theoretisch hätte zwar die Möglichkeit bestanden, je nach Alter verschiedene Fragebogen zu verwenden. Es wäre aber einmal sehr schwierig gewesen, eine Trennungslinie zu ziehen, und andererseits wäre die Verteilung der Bogen dadurch viel komplizierter geworden. Um die Sekretariate nicht durch solche zusätzlichen Schwierigkeiten zu belasten und abzuschrecken, habe ich nur einen Bogen für alle Altersstufen verwendet.

5. Die beiden Fassungen

Wie aus den Musterfragebogen zu ersehen ist, habe ich zwei verschiedene Formen des Schülerfragebogens verwendet. In der Schule, in der ich die Untersuchungen zuerst durchführte, in Mindelheim, arbeitete ich mit der ersten Fassung (Fragebogen I), in München und Pasing mit der zweiten Fassung (Fragebogen II).

Im wesentlichen unterscheiden sich die beiden Fassungen nicht. Nachdem ich von der Mindelheimer Schule die ausgefüllten Fragebogen zurückbekommen hatte, konnte ich aus der Art der Beantwortung leichter entscheiden, ob und in wie weit die Fragen richtig gestellt waren, und danach einige Änderungen anbringen. Der Inhalt selbst blieb unverändert. In den wesentlichen Zügen sind die beiden Fassungen gleich. Bei der Auswertung brauchte daher nicht getrennt tabuliert werden. Fragebogen I stellt eine Art Vortest dar. Da er sich aber als brauchbar erwiesen hatte und der Fragebogen der weiteren Untersuchungen nur unbedeutend, nur formal an einigen Stellen geändert werden mußte, konnten die Ergebnisse als zur Hauptuntersuchung gehörig gewertet werden. Wenn sich in den späteren Ausführungen etwas auf eine bestimmte Frage bezieht, dann sind jeweils die betreffenden Fragennummern der beiden Fragebogen angegeben.

Zunächst kam es mir bei der zweiten Fassung auf eine Straffung an. Die Fragen sollten nur eine einzige Seite füllen, einmal weil in Mindelheim einige Jungen die zweite Seite gar nicht beachtet hatten, zum anderen aber auch, weil der Fragebogen möglichst kurz wirken sollte. Ein einseitig bedruckter Fragebogen erweckt den Eindruck der Kürze leichter als zwei Seiten, wenn es sich auch annähernd um die gleiche Zahl von Fragen handelt. Je umfangreicher der Fragebogen wirkte, desto geringer war der Anreiz zur Beantwortung.

Aus diesem Grunde habe ich auf einige Fragen verzichtet, auf solche, die sich als unergiebig erwiesen hatten, wie zum Beispiel die Frage "Wo frühstückst du?". Gestellt worden war diese Frage im Zusammenhang mit dem Problem der unregelmäßigen Mahlzeiten. Es sollte festgestellt werden, ob wirklich zu Hause oder von einem Teil der Schüler erst im Zug oder in der Schule vor dem Unterricht gefrühstückt wird. Aus den Antworten der Schüler in Mindelheim war aber nichts Nennenswertes zu entnehmen. In wie weit die Antworten den Tatsachen entsprechen, ist fraglich. Jedenfalls habe ich die Frage bei den weiteren Untersuchungen ausgelassen, zumal gerade sie zu den Fragen gehört, die sehr leicht den Eindruck erwecken, ausgefragt zu werden.

Die Frage "Hast du schon einmal in einem Schülerheim gewohnt?" war nur für Mindelheim gedacht, weil dieser Schule ein Schülerheim direkt angeschlossen ist, und weil es eine ganze Reihe von Fahrschülern gibt, die eine Zeitlang Heim-schüler waren, die natürlich die vorangegangene Frage "Möchtest du lieber in einem Schülerheim wohnen als täglich mit der Bahn oder dem Bus fahren?" besser beantworten konnten. In München und Pasing war diese Frage überflüssig, weil der Prozentsatz derer, die das Heimleben aus eigener Erfahrung kannten, für eine entsprechende Auswertung zu gering gewesen wäre.

Interessant, aber unausgewertet blieben auch die Fragen "Seit wann bist du Fahrschüler?" und "Glaubst du, daß die Stadt- u. Heimschüler untereinander mehr befreundet sind als mit dir?" Beide Fragen wurden darum bei der zweiten Fassung ausgelassen. Einige Fragen der ersten Fassung wurden lediglich knapper gefaßt: 14 (I) "Welche Menschen fahren meistens mit in dem Zug, in dem du fährst? (z. B. Arbeiter)" ist umständlicher als die zweite Fassung: "Welche Menschen fahren meistens mit dir zusammen im Zug? (z. B. Arbeiter)".

Bei Frage 23 (I): "Möchtest du lieber in einem Schülerheim wohnen als täglich mit der Bahn oder dem Bus fahren?" lautet die zweite Fassung einfach: "Möchtest du lieber in einem Schülerheim wohnen?". Da in München und Pasing die unmittelbare Berührung mit den Heimschülern fehlt, konnte bei Frage 27 (I) das Wort "Heimschüler" ausgelassen werden.

Frage 29 (I) "Was sagst du selbst über die Fahrschüler und das dauernde Fahren im Zug?" wurde gestraft auf: "Was sagst du selbst über das dauernde Fahren im Zug?" -

Bei diesen Änderungen blieb der Sinn der Fragen fast unberührt. Eine rein sprachliche Änderung wurde auch bei den Fragen 3 (I und II) und 11 (I) / 10 (II) vorgenommen. Sie bezieht sich lediglich auf die Verteilung der Formulierungen "Wann" und "Um wieviel Uhr". Leicht abgeändert wurde die Frage "Was tust du im Zug?". In der ersten Fassung lautet die Klammer "lesen, nichts, Karten spielen". In der zweiten Fassung wurde "nichts" an den Schluß gesetzt. Die Beispiele bei Frage 20 (I) wurden aus der Frage selbst herausgenommen und in einer Klammer an den Schluß gesetzt (22 (II)). Bei Frage 24 (I) hatte ich mich offensichtlich nicht klar genug ausgedrückt. Einige Schüler hatten dahingehend geantwortet, daß sie nicht gerne in einer Stadt wohnen würden. Diesem Mißverständnis begegnet der Wortlaut der zweiten Fassung: "Wäre es dir lieber, wenn die Schule, in die du gehst, an dem Ort wäre, in dem du wohnst?".

Ein durchgehender Unterschied zwischen den beiden Fassungen besteht darin, daß die Doppelfragen in je zwei Fragen aufgelöst wurden. Die Trennung war nötig, weil leicht die eine Hälfte der Doppelfragen unbeantwortet blieb, und weil Antworten wie "ja" und "nein" nicht eindeutig waren. Sprachlich verschönert wurde der Fragebogen durch dies Auseinanderziehen der Doppelfragen nicht.

Die Frage "Wann gehst du zu Bett?" ist in der zweiten Fassung neu. Ausgewertet wurde sie nicht, weil hier in Bezug auf die Glaubwürdigkeit der Angaben besondere Schwierigkeiten bestanden.

Leider ist bei der zweiten Fassung durch das Bestreben, die Fragen auf eine Seite zu beschränken, für die letzte Frage nicht der Raum zur Beantwortung geblieben,

den diese Frage eigentlich gefordert hätte. Es wäre zwar auf der Rückseite genügend Platz gewesen. Vereinzelt wurde auch davon Gebrauch gemacht, aber der Anreiz ausführlicher Beantwortung war doch nur gering.

6. Die Auswertung des Schülerfragebogens.

a. Die Glaubwürdigkeit der Angaben

Bei der Auswertung der Fragebogen waren grundsätzliche Gedanken über die Glaubwürdigkeit der Schülerangaben nötig. Die Schwierigkeiten, mit denen gerechnet werden mußte, waren einmal in der Art der Fragen, zum anderen in den Befragten zu suchen.

Die Glaubwürdigkeit der Angaben im Hinblick auf den Inhalt der Fragen

Spezielle Untersuchungen von Parry und Crossley, 1950 in Amerika durchgeführt, haben gezeigt, "daß bestimmte Informationen weit weniger Fehler in der Antwort aufweisen als andere. Wenn der Befragte nach Tatsacheninformationen gefragt wird, über die er wahrscheinlich genauestens informiert ist, und wenn die korrekte Wiedergabe dieser Informationen in ihm wahrscheinlich keine Schuldgefühle hervorrufen wird, kann er offensichtlich genauer Auskunft geben... Wenn der Befragte jedoch nach Informationen gefragt wird, bei denen Gedächtnisfehler oder Schuldgefühle auftreten könne falls in einer bestimmten Weise geantwortet wird, werden fehlerhafte Antworten auftreten" (1).

Aus den Untersuchungen geht klar hervor, ".... daß die korrekte Wiedergabe von Tatsacheninformationen im Interview nicht immer vorausgesetzt werden kann und daß gewisse Informationsarten Gegenstand beträchtlich fehlerhafter Antworten zu sein scheinen" (2). Was hier für das Interview gesagt wird, gilt sinngemäß für den Fragebogen, den der Befragte selbst ausfüllen soll.

Dementsprechend fallen auch die Fragen dieses Fragebogens in zwei Gruppen auseinander, in die einfachen Fragen, bei denen mit einer hohen Glaubwürdigkeit der Angaben gerechnet werden kann, und in solche, bei denen dem Schüler etwas unklar bleibt, auf die er keine genaue Antwort weiß, oder die ihn durch ihren Inhalt dazu verleiten, unrichtige Angaben zu machen, weil er befürchtet, er könne sich bei wahrheitsgemäßer Beantwortung in ein schlechtes Licht setzen.

(1) König, Praktische Sozialforschung I, Köln 1957, S. 78 f

(2) König, aaO S. 79

Zur ersten Gruppe gehören Fragen in der Art wie "Wann fährt dein Zug?". Darüber weiß der Schüler Bescheid, und es besteht keine Veranlassung für ihn, unrichtig zu antworten, es sei denn, es mache ihm eine unsachgemäße Beantwortung geradezu Vergnügen. Zu dieser Gruppe dürfen alle Fragen von 1 bis 13 (hier dient die zweite Fassung als Muster) gerechnet werden, die Fragen 3a und 7 allerdings nur mit Einschränkung.

Die Möglichkeit, daß der Schüler zunächst keine Antwort weiß, ist zum Beispiel bei den Fragen 17 und 18 gegeben. Hier wird nach einer Meinung gefragt, die möglicherweise gar nicht existiert. Einigen war der Gedanke an ein eigenes Schülerabteil vielleicht ganz neu. Es darf aber damit gerechnet werden, daß sich, angeregt durch diese Frage, eine Meinung gebildet hat, zumal wahrscheinlich viele untereinander das Für und Wider einer solchen Einrichtung diskutiert haben werden.

Der Fragebogen enthält mehrere Fragen, die nicht ohne einiges Nachdenken beantwortet werden konnten, so die Fragen über die Mitreisenden. Die Beantwortung dieser Fragen ist überhaupt etwas schwierig, und einige haben wahrscheinlich ohne viel Überlegung eine Antwort hingeschrieben. Diese Gefahr besteht auch bei den Fragen 3a, 7, 14 bis 19, 25 bis 29.

Absichtlich unrichtige Antworten müssen bei der Frage "Wo und wann fertigst du deine Hausaufgaben an?" erwartet werden. Die Fragebogen wurden von einer Lehrkraft ausgeteilt, die mit Hausaufgaben direkt in Beziehung steht. Um dieser Schwierigkeit etwas zu begegnen, hatte ich die Lehrkräfte in den einleitenden Sätzen ihrer Fragebogen gebeten, den Schülern zuzusichern, daß sie selbst von den Antworten keinen Gebrauch machen wollten. Trotzdem sind die Antworten nicht als hundertprozentig zuverlässig anzusehen. Sie müssen durch Vergleichs- und Ergänzungsfragen überprüft werden.

Mit absichtlichen Unrichtigkeiten muß mehr oder weniger bei den Fragen 3a, 7, 15, 16, 19 bis 24 gerechnet werden.

Besondere Schwierigkeiten bereitet die Frage "Wie lange läßt du dir ungefähr Zeit zum Frühstück?". Ein Teil der Schüler weiß es wahrscheinlich selbst nicht genau, wieviel Zeit er sich vor dem Zugabgang dazu läßt, zumal hier eine Durchschnittszahl verlangt ist. Hätte ich drei Fragen gestellt über die Zeit, die sich die Kinder höchstens, mindestens und meistens lassen, dann hätte diese Umständlichkeit wahrscheinlich nur verärgert, was gerade zu Anfang des Fragebogens so weit wie möglich vermieden werden mußte. Die Beantwortung wäre dadurch wohl auch kaum leichter geworden. Gerade bei dieser Frage muß auch mit gewissen Schuldgefühlen gerechnet werden. Es versteht sich von selbst,

daß die Antworten hier nicht uneingeschränkt hingenommen werden können. Es besteht aber die Möglichkeit, sie zu überprüfen durch die Fragen: "Wann mußt du aufstehen?", "Um wieviel Uhr fährt dein Zug?", "Wie lange läufst du von zu Hause bis zum Bahnhof?". Entsprechen sich die Antworten auf diese vier Fragen, dann dürfen sie als zutreffend angesehen werden.

Schwierig ist auch Frage 19: "Was tust du im Zug?", besonders weil auf jeden Fahrschüler mehrere Beschäftigungsarten zutreffen, die nicht alle angegeben werden können. Der Antwortende wird also auswählen, und zwar nach Gesichtspunkten, die ihm am günstigsten erscheinen. Er kann nehmen, was am häufigsten zutrifft, aber auch das, was möglichst neutral und harmlos aussieht, oder auch, was besonders imponieren soll. Jede dieser Antworten kann richtig sein. Wahrscheinlich werden die meisten nach den ersten beiden Gesichtspunkten geantwortet und das Heiklere verschwiegen haben.

Auch bei Frage 22 "Lernst du im Zug?" wollen die Schüler möglicherweise nicht in ein ungünstiges Licht kommen vor ihren Lehrkräften. Eine Schwierigkeit lag hier auch darin, daß das Wort "lernen" ein dehnbarer Begriff ist, der sowohl reine Wiederholung, lernen aus eigenem Interesse, wie auch aufgegebene Arbeiten mündlicher oder schriftlicher Art bedeuten kann. Zudem sind Begriffe wie "oft" und "selten" nicht eindeutig.

Auch in Frage 24 geht es um die Hausaufgaben. Die Schüler wissen sehr genau, daß sie diese nicht im Zug anfertigen sollen. Um hier zu genaueren Ergebnissen zu kommen, wurde eine Art Überrumpelungstechnik angewandt. "Welche Hausaufgaben fertigst du meistens im Zug an?" setzt einfach voraus, daß im Zug Hausaufgaben angefertigt werden. Schüler, die es nicht tun, bringen das bestimmt zum Ausdruck. Die Antworten haben gezeigt, daß die Überrumpelung weitgehend gelungen ist.

Die Glaubwürdigkeit der Angaben im Hinblick auf die Befragten

Bisher handelte es sich um Schwierigkeiten, die ihren Ursprung in erster Linie im Inhalt der Fragen hatten; eine zweite Gruppe ist in den Befragten zu suchen.

Bei der Einstellung der Fahrschüler selbst zu den Fragebogen spielen bestimmte Altersunterschiede eine entscheidende Rolle. Die Jüngeren betrachten die Sache noch als Aufgabe, die von einer Autoritätsperson gestellt wurde, und die entsprechend gelöst werden muß. Auch die Kinder der Vorreifezeit neigen noch zu dieser Einstellung, wenn sich auch ihre Interessen nicht auf schreiben und lesen richten. Ein schriftlich auszufüllender Fragebogen bedeutet eine unerwünschte, zusätzliche Belastung. Dementsprechend sind die Bogen in dieser Zeit oft nur

oberflächlich ausgefüllt. Hin und wieder bricht auch die Lust zu Dummheiten durch.

Die meisten Schwierigkeiten bereiten die Kinder der ersten Entwicklungsjahre, der Umbruchsphase. Zunächst einmal ist ihnen jede Arbeit zu viel, und folglich ist dieser Fragebogen lästig. Da zu diesen Jugendlichen die Opposition beinahe wesensmäßig gehört, muß hier schon aus diesem Grunde mit absichtlichen Fälschungen gerechnet werden. Aber noch aus einem anderen Grunde sind hier falsche Antworten zu erwarten. Jugendliche dieses Alters scheuen jeden zudringlichen Zugriff von außen. Sie beziehen sofort eine Abwehrstellung, wenn sie das Gefühl haben, ein Fremder könnte etwas aus dem heiligen Bezirk ihrer Persönlichkeit erfahren wollen. Aus Selbstschutz ist dann rasch eine falsche Antwort zur Hand. In dieser Zeit wird überhaupt jeder Fragebogen abgelehnt. Spürbar ist diese Haltung mitunter bis zu den oberen Klassen hinauf. Bei den älteren Jahrgängen begegnet man hin und wieder einem Gefühl, das über solche Kinderreien wie dieser Fragebogen hinauszusein glaubt.

Die Möglichkeit der Verwendung der Schülerangaben

Können unter diesen Voraussetzungen die Daten, die die ausgefüllten Schülerfragebogen liefern, überhaupt von Wert sein?

Wenn trotz allem mit einer wahrheitsgemäßen Beantwortung gerechnet wird, - würde man es nicht tun, dann wäre die ganze Untersuchung sinnlos, - dann aus folgenden Überlegungen heraus.

Zunächst ist es so, daß die negative Grundeinstellung nicht bei allen Jugendlichen die gleiche zentrale Rolle spielt. Bei den einen prägen sich bestimmte Merkmale deutlicher aus, bei anderen weniger, die einen überwinden solche extremen Verhaltensweisen rasch, andere langsamer. Es werden also immer nur einzelne aus den Gruppen sein, die die negative Phase zu der Zeit, in der sie diesen Fragebogen ausfüllen, ausgeprägt durchleben.

Eine Möglichkeit der Überprüfung liegt darin, daß es der Art der Beantwortung weitgehend abzuspüren ist, in wie weit hier exakt, bewußt wahrheitsgemäß geantwortet wurde, ob absichtliche Fälschungen aus Freude an der Fälschung, am Unsinn oder aus Ängstlichkeit vorliegen, ob empfindliche Zurückgezogenheit oder stolze Überheblichkeit bei der Beantwortung mitgespielt haben. Da es sich hier um Kinder und Jugendliche handelt, ist die Möglichkeit zu dieser Art der Überprüfung besonders groß, weil Heranwachsende die Kunst der Verstellung im allgemeinen noch nicht in dem Maße beherrschen wie Erwachsene. Ihre Ausdrucksweise ist noch unmittelbarer.

Bei dieser Betrachtungsweise nimmt das Gefühlsmoment einen breiten Raum ein. Diese Art der Wertung jedes Fragebogens und jeder einzelnen Antwort auf dem Fragebogen, - oft sind die Fragen auf einem Fragebogen in sehr unterschiedlicher Weise beantwortet, - spielt in erster Linie bei der qualitativen Auswertung eine Rolle. Eine Hilfe, die Fragebogen auf ihre Glaubwürdigkeit hin zu prüfen, war damit gegeben, daß Antworten auf verschiedene Fragen, die sich entsprechen mußten, verglichen wurden. Hatte ein Junge angegeben, er könne sich 20 Minuten Zeit zum Frühstück lassen, zwischen Aufstehen und Zugabfahrt lagen seinen Angaben nach nur 30 Minuten bei einem Weg von 15 Minuten, dann lag die Unstimmigkeit offen auf der Hand. Ebenso deutlich wird die Ungenauigkeit, wenn ein Schüler behauptet, er lerne nie im Zug, bei der späteren Frage aber angibt, welche Arten von Hausaufgaben er im Zug zu erledigen pflege. In diesem Falle ist der Antwort auf die zweite Frage eher zu glauben, weil hier die Tatsache als solche gar nicht in Frage gestellt wird, wie es die Frage "Lernst du im Zug?" tut. Sie setzt als gegeben voraus, daß gelernt wird und fragt nur nach dem Was. Hier zu sagen "ich lerne gar nicht" fällt denen, die es doch tun, wesentlich schwerer als bei Frage 22.

Die eigentliche Chance dieser Untersuchung lag darin, daß sie vom Direktorat unterstützt wurde, daß die Fragebogen den Schülern von einer anerkannten Autoritätsperson übergeben wurden. Das erlaubt die Annahme, daß den Kindern eine wahrheitsgemäße Beantwortung zunächst selbstverständlich war. Dem gegenüber steht allerdings fest, daß verhängnisvolle Korrelationen zwischen dem Inhalt einiger Fragen und den Lehrkräften bestanden, wie schon erwähnt. Im Hinblick darauf hatte ich die Lehrkräfte gebeten, den Kindern zu versichern, daß sie selbst die ausgefüllten Bogen nicht ansehen beziehungsweise keinen Gebrauch davon machen wollten.

Aber auch der Kopf des Fragebogens trägt dazu bei, der Untersuchung das nötige Gewicht zu geben, und so die Glaubwürdigkeit der Angaben zu erhöhen. Einerseits war dieser Kopf zur Legitimierung der Erhebung nötig, zumal die Schüler selbst ein Recht darauf hatten zu wissen, wem sie antworten. Er sollte aber auch die Bereitschaft zur Mitarbeit anspornen. Außerdem war er zur Information für die Eltern gedacht. Es war damit zu rechnen, daß viele Eltern die Fragebogen in die Hand bekommen würden. Ihren Bemerkungen war gerade bei den niederen Jahrgängen besonderes Gewicht beizumessen. Die Eltern mußten auf jeden Fall wissen, worum es sich handelte, welche Institution an ihre Kinder herangetreten war.

Wenn man die Gründe, die für eine exakte Beantwortung sprechen, und die, die sie in Frage stellen, vergleicht, dann geht daraus hervor, daß die Antworten

zwar nicht völlig uneingeschränkt hingenommen werden können, daß eine bedingte Glaubwürdigkeit aber wahrscheinlich ist und angenommen werden darf. Es wäre übertrieben, die Daten, die in den Schülerworten liegen, unausgewertet zu lassen, weil keine hundertprozentige Genauigkeit garantiert werden kann. Die Chance liegt darin, die Antworten hinzunehmen, sich aber ständig vor Augen zu halten, welche Faktoren die Kinder bei der Beantwortung beeinflußt haben können, die Daten zu prüfen und in ihrem relativen Wert zu nutzen.

Einige Fragebogen wurden wegen Unbrauchbarkeit ganz ausgeschieden. Es waren ca 500 Fragebogen brauchbar und konnten ausgewertet werden. Diese Anzahl ist nicht sehr groß. Da die Gruppe der Befragten aber sehr homogen und die Rückgabequote sehr hoch war, dürfte sie nicht zu gering sein, um gültige Aussagen machen zu können.

b. Die Auswertung der Schülerfragebogen.

Der Fragebogen ist so angelegt, daß sich die Fragen, beziehungsweise Fragengruppen jeweils auf eine bestimmte Problemstellung beziehen. Die ganze Problematik läßt sich im Prinzip in die Fragen zusammenfassen, ob und in wie weit das Fahrschülersein eine körperliche Belastung bedeutet, eine Gefahr für eine gesunde seelische Entwicklung, einen Faktor der die schulischen Leistungen beeinflußt. Diesen Fragen konnte mit Hilfe der Schülerantworten nachgegangen werden, und zwar kam es einmal auf die Gesamtheit der Angaben zu einer Frage des Fragebogens an, zum anderen wurden die Antworten einzeln in ihrem Eigenwert verwendet.

Die quantitative Auswertung

Um festzustellen, wie die Verhältnisse im ganzen liegen, wie viele Kinder sich zu einer bestimmten Frage in einer bestimmten Weise geäußert haben, wurden die Fragebogen quantitativ ausgewertet. Die Antworten wurden teils verschlüsselt und das Gesamtergebnis in direkten Zahlen oder in Prozentzahlen, je nach dem, wie die Verhältnisse deutlicher aufgezeigt werden konnten, wiedergegeben. Die Schwierigkeit der quantitativen Auswertung liegt darin, daß hier alle Antworten tabuliert werden müssen, wenn sich nicht eine Unrichtigkeit sehr deutlich zeigt. Feinere Nuancen können dabei nicht berücksichtigt werden. Die Zahlen dürfen darum nicht absolut genommen werden. Sie geben zunächst nur die Art der tatsächlich gegebenen Antworten dieser Untersuchung, das heißt der Schüler dieser speziellen Schulen wieder. Wenn also gesagt wird, 15 % fertigen keine

Hausaufgaben im Zug an, dann heißt das, 15 % der Kinder, die bei dieser Untersuchung erfaßt wurden, haben angegeben, daß sie keine Hausaufgaben im Zug anfertigen. Dieses Ergebnis muß dann im Hinblick auf die Faktoren angesehen werden, die die Schüler bei dieser Antwort beeinflusst haben können. In diesem Fall kann angenommen werden, daß die tatsächliche Zahl etwas niedriger liegt.

Die Prozentzahlen dieser Untersuchung sind also immer unter diesen Vorbehalten zu betrachten. Sie spiegeln die tatsächlich gegebenen Antworten wieder, sind aber darüber hinaus als Werte anzusehen die den wirklichen Werten nahekommen.

Die qualitative Auswertung

Einen breiten Raum nimmt in dieser Arbeit das wörtliche Zitat ein. Es läßt den Wert einer einzelnen Antwort deutlich werden, weil der Zusammenhang, in dem die Antwort steht, die Art, in der sie gegeben wurde, mit gesehen werden kann. Es zeigt das Gesamtproblem unter einem bestimmten Gesichtspunkt, von einem konkreten Einzelfall aus. Daneben veranschaulicht es die Aussage über ein Untersuchungsergebnis und steckt den Rahmen ab, in dem sich eine Sache abspielt.

Die Verwendung von Rohangaben ist in dieser Arbeit gar nicht zu umgehen, weil es sich hier um eine pädagogisch-psychologische Untersuchung handelt. Gewiß geht es um die Gesamtheit, pädagogisches Interesse wendet sich aber auch immer dem Einzelfall zu. Einzelfälle weisen ja immer über sich hinaus, sie stellen Möglichkeiten dar, Merkmale, die auch in den übrigen Gliedern der Gruppe latent vorhanden sein können. Insofern stehen sie für die Gesamtheit.

Zum Teil sind diese Zitate typische Aussprüche, die bei vielen in ähnlicher Art gefunden werden konnte, oder in denen besonders deutlich ausgedrückt war, was viele hatten sagen wollen oder hätten sagen können, was sich bei ihnen aber nicht so klar herauskristallisiert hatte. Mitunter werde ich ganze Reihen solcher Rohangaben bringen, die sich auf die gleiche Sache beziehen. Einmal kommt es nicht nur darauf an, daß und wie etwas ausgedrückt wurde, sondern auch darauf, wie es immer wieder auftaucht. Bei Rohangaben bleibt ja die Bedeutungsqualität der Aussagen erhalten, während durch die Verschlüsselung der Daten die Feinheiten verloren gehen. Zudem wird, indem eine ganze Reihe gleichgerichteter, aber nicht identischer Antworten wiedergegeben wird, die Bedeutung einer Sache erst deutlich.

Die wörtlichen Zitate sind jedoch nicht immer als "typische Fälle" anzusehen. Sie können auch eine eigenartige Abweichung von der normalen Linie zeigen. In diesem Falle dienen sie dazu, eine individuell eigenartige Reaktion auf eine Situation oder eine besonders schwierige Lage darzustellen.

Die Aussagen der Schüler sind immer wörtlich wiedergegeben, ohne "Eindeut-schung", um ihnen von ihrer Bedeutungsqualität nichts zu nehmen.

Die Ergebnisse der Fragebogenerhebung bei den Schülern haben gezeigt, daß sie trotz aller Schwierigkeiten, die damit verbunden waren, als eine wesent-liche Grundlage dieser Untersuchung gelten kann.

II. Der Lehrerfragebogen (Seite 142 und 144)

1. Grundsätzliches

Es lag nahe, an die Lehrkräfte heranzutreten und sie zu bitten, ihre Beobach-tungen mitzuteilen, weil sie durch das tägliche Nebeneinander von Stadt- und Fahrschülern am ehesten zu einem Vergleich fähig sind, weil man darüber hin-aus bei ihnen pädagogisches Interesse und Verstehen, einen Blick für die Schwie-rigkeiten ihrer Kinder erwarten darf.

Da es sich bei ihnen um eine Gruppe von Menschen handelt, die gewohnt sind, ihre Gedanken schriftlich auszudrücken, habe ich auch hier die Methode der Fragebogen angewandt.

Auch bei den Lehrkräften hatte das jeweilige Direktorat die Austeilung der Fra-gebogen übernommen.

Bei den Lehrkräften der Mindelheimer und Münchener Schule lag die Rückgabe-quote ziemlich hoch, in Pasing war sie geringer. Bei diesem Fragebogen neh-men die offenen Fragen einen sehr breiten Raum ein. Zwar konnte auch hier nur mit "ja" und "nein" geantwortet werden. Zwischen den einzelnen Fragen war aber reichlich Raum ausgespart und damit eine eingehendere Beantwortung nahegelegt. Da es sich hier um Lehrkräfte höherer Schulen handelte, von de-nen ich neue Gedanken und Anregungen erwarten durfte, war dies die gegebe-ne Form.

2. Die beiden Fassungen des Lehrerfragebogens.

Auch dieser Fragebogen wurde in zwei Formen verwendet, die sich aber kaum voneinander unterscheiden. Der eigentliche Unterschied besteht darin, daß die zweite Fassung zwei zusätzliche Fragen enthält, und zwar wurden die Fragen "Waren Sie selbst einmal Fahrschüler?" und "Welche Fächer unterrichten Sie?" den übrigen Fragen vorangeschickt. Diese Fragen wären bei der Auswertung wichtig geworden, wenn das Sample im Endeffekt für eine mehrdimensionale Tabulierung genügend groß gewesen wäre. Da bei der zweiten Fassung aber nicht genügend ausgefüllte Fragebogen vorhanden sind, so konnte die Auswertung nach diesen beiden Gesichtspunkten nicht vorgenommen werden.

Aus der Antwort auf die erste Frage wäre zu ersehen gewesen, ob die Lehrkraft aus direkter eigener Erfahrung schon mit dem Fahrschülerproblem vertraut war. Das hätte ein besonderes Licht auf die Art der Beantwortung geworfen. Ein Lehrer schrieb, er sei längere Zeit "Fahrlehrer" gewesen. Seinen Antworten ist natürlich ein besonderes Gewicht beizumessen, weil er als Pädagoge die Kinder während der Fahrt ständig erleben und beobachten konnte.

Ebenso ist es nicht gleichgültig, welche Fächer die betreffende Lehrkraft unterrichtet. Die einzelnen Fächer geben ja verschieden günstige Gelegenheit, die Kinder nicht nur von ihrer intellektuell-begabungsmäßigen Seite her kennen zu lernen. Im Sprachunterricht, besonders in Deutsch, wo es sehr oft um rein Menschliches geht, zeigt das Kind sich selbst anders als in Fächern wie Mathematik, die von der Ebene des persönlich-menschlichen mehr abgehoben sind. Darüber hinaus können die Lehrkräfte, die nur wenige Stunden in der Woche mit jeder Klasse zusammen sind, wie Turn-, Zeichen- und Musiklehrer den einzelnen bei weitem nicht so gut kennen wie Lehrkräfte, die täglich mit den Kindern zusammenkommen. Darum wurde die Frage nach den Unterrichtsfächern eingefügt.

Dies ist der eigentliche Unterschied zwischen den beiden Fassungen des Lehrerfragebogens. Bei einigen Fragen wurde außerdem ein anderer Wortlaut gewählt, der aber am Inhalt nichts geändert hat. Leichte sachliche Änderungen liegen bei folgenden Fragen vor: an Stelle der Formulierung "Sind die Leistungen der Fahrschüler schlechter als die der Stadtschüler" wurde bei der zweiten Fassung der Wortlaut "Haben Sie den Eindruck, daß die Leistungen der Fahrschüler im ganzen schlechter sind als die der Stadtschüler?" gewählt. Diese Formulierung ist sachgemäßer und erleichtert die Beantwortung, weil die Frage in der ersten Fassung eigentlich nur auf Grund eingehender Untersuchungen exakt hätte beantwortet werden können.

Die Frage "Sind die Fahrschüler in ihrem Betragen anders als die Stadt- und Heimschüler?" war in dieser Form nur für Mindelheim gedacht. Bei der zweiten Fassung mußte das Wort "Heimschüler" forfallen.

3. Der Aufbau des Fragebogens

Im Unterschied zu den Schülerfragebogen nimmt hier ein einleitender Text einen breiten Raum ein.

Eine Schwierigkeit war zunächst mit der Anrede gegeben. Fehlen durfte sie nicht, die Namen waren aber unbekannt und die Dienstgrade unterschiedlich. Da ich annahm, daß die Fragebogen von den jeweiligen Klassenleitern an die Schüler ausgegeben würden, die Lehrerfragebogen außer ihrem Selbstzweck auch als Begleittext zu den Schülerfragebogen gedacht waren, habe ich die Anrede gewählt: "Sehr geehrter Herr Klassleiter".

Die Einführung mußte möglichst knapp gehalten werden, um zu vermeiden, daß die Befragten schon hier sich gelangweilt und verärgert zurückziehen. Es mußte aber alles Nötige gesagt werden und darüber hinaus mußte in dieser Einführung eine gewisse Anregung zur Beteiligung liegen. Dies ist hier im wesentlichen durch die Bitte um Mitarbeit geschehen und durch die Berufung auf die reichere Erfahrung. An sich hätte man annehmen können, daß es hier um ein Problem geht, das den Erzieher interessiert. Diese Annahme ist jedoch nur in beschränktem Maße zutreffend.

Zunächst gibt der Text Aufschluß darüber, worum es sich handelt. Die Bitte um Mitarbeit schließt sich an. Es wird dann auf die Schülerfragebogen Bezug genommen und um Beantwortung der Fragen dieses Bogens gebeten. Der Text schließt mit dem Dank für die Mitarbeit und die aufgewandte Mühe.

Ich habe jeden einzelnen Fragebogen an die Lehrkräfte mit der Hand unterschrieben. Die Erhebung verliert dadurch etwas von ihrem anonymen Charakter, und es wird gleichzeitig zum Ausdruck gebracht, daß mir selbst an der Beantwortung wirklich gelegen ist.

Die Fragen des Lehrerfragebogens beziehen sich auf die körperliche Verfassung der Schüler, auf die Schulleistungen und schließlich auf die seelische Belastung, die durch die Bahnfahrt möglicherweise bedingt ist. Die Antworten auf die anschließenden Fragen sollen die persönliche Stellungnahme der Lehrkräfte aufdecken. Die Schlußfrage ist völlig offen und soll Raum geben, das zu sagen, was in den

bisherigen Antworten nicht ausgedrückt werden konnte.

Der Wortlaut der Fragen sollte eigentlich nur als Anregung dienen. Es wurde jeweils viel Raum zu individueller, ausgedehnter Beantwortung gelassen.

4. Die besonderen Schwierigkeiten des Lehrerfragebogens

Die Schwierigkeiten der Fragen dieses Fragebogens lagen eigentlich darin, daß hier etwas gefragt wurde, das an sich eine lang andauernde Beobachtung voraussetzt. Fragen wie "Haben Sie Fahrschüler in der Klasse?" hätten ohne Schwierigkeiten beantwortet werden können. Die Art der Fragen aber, die hier verwendet wurde, setzt voraus, daß dem Befragten die Fahrschüler als Fahrschüler im Gegensatz zu den Stadtschülern schon aufgefallen sind, und zwar nicht nur als lästige Störer, die zum Teil zu spät kommen und mittags den Unterricht früher abbrechen. Das Problem muß umfassender gesehen worden sein. Die Frage "Haben Sie den Eindruck, daß die Fahrschüler im Verhältnis zu den Stadtschülern abgespannter und nervöser sind?" setzt voraus, daß die Lehrkräfte die Kinder daraufhin schon angesehen haben, daß sie manches in deren Gebaren mit der Tatsache, daß sie Fahrschüler sind, in Zusammenhang gebracht haben.

Zur Beantwortung des Fragebogens wäre folglich eine wirkliche Überlegung nötig gewesen. Es kann nicht erwartet werden, daß sich alle Lehrkräfte die dazu nötige Zeit genommen haben. Hierin liegt wohl auch der Grund, daß die Rückgabequote nicht höher war.

5. Die Auswertung

Dementsprechend kann die quantitative Auswertung nur eine sehr untergeordnete Stellung einnehmen. Ich habe zwar in den späteren Ausführungen auch Zahlen angegeben, diese dürfen aber nur im Hinblick auf das ausgesprochen kleine Sample gesehen werden. Der eigentliche Wert liegt in dem einzelnen Fragebogen. Die qualitative Auswertung spielt hier die entscheidende Rolle. Wörtliche Zitate werden einen breiten Raum einnehmen. Da es sich hier um Beobachtungen und Ansichten von Lehrkräften handelt, bei denen man mit pädagogischem Verstehen und Wissen rechnen darf, sind diese Antworten besonders wertvoll.

Über die Frage der Glaubwürdigkeit der Angaben kann hier hinweggegangen werden. Mit absichtlichen Fälschungen kann nicht gerechnet werden. Lehrkräfte, die der Erhebung ablehnend gegenüber ständen, waren nicht genötigt, die Fragebogen zurückzugeben.

B. Der Vergleich der Schulleistungen

1. Die Notwendigkeit

Für eine exakte Feststellung, in welchem Umfang die schulischen Leistungen der Fahrschüler von der Tatsache des täglichen Fahrens betroffen seien, konnte die Fragebogenerhebung bei den Schülern und deren Lehrkräften nicht ausreichen. Zwar waren die Aussagen der Kinder, die damit in Beziehung standen, nötig, und es hätte nicht auf sie verzichtet werden können. Zu einer Beurteilung ihrer eigenen Leistungen, noch dazu, da sie im Vergleich zu den Stadtschülern gesehen werden mußte, waren die Schüler natürlich nicht fähig.

Wesentlich bessere Voraussetzungen liegen den Antworten der Lehrkräfte zugrunde. Die Verhältnisse liegen aber nicht so offen auf der Hand, daß sie leicht zu übersehen und zu erkennen wären. Bei den Antworten der Lehrkräfte muß größtenteils angenommen werden, daß sie auf Meinungen beruhen, die nicht das Ergebnis exakter Untersuchungen sind, sondern aus unsystematischer Beobachtung, einem guten Gefühl oder einer intensiven Überlegung hervorging sind.

2. Die Methode

Um ein genaueres Bild zu bekommen, ob überhaupt und in wie weit sich die Schulleistungen von Stadt- und Fahrschülern unterscheiden, mußte eine eigene systematische Untersuchung durchgeführt werden. Nun ist es ja bei den Schulleistungen relativ einfach, sie zu bestimmen und zu vergleichen, weil sie durch die Benotung von Seiten der Schule in Zahlen eingefangen sind, mit denen gerechnet werden kann. In wie weit sittliche Gefahren oder körperliche Belastungen wirksam werden, läßt sich nur ungenau und mit viel schwierigeren Methoden feststellen. Die Leistungshöhe ist aber durch das System der Benotung bereits festgelegt und gemessen. Es konnten darum ohne besondere

Schwierigkeiten die Schulnoten der Stadt- und Fahrschüler gegenübergestellt werden.

Dieser Vergleich durfte allerdings nicht zwischen einzelnen Schülern durchgeführt werden, weil dann individuelle Momente die entscheidende Rolle gespielt hätten. Es kam aber auf das Typische an, auf Stadt- und Fahrschüler als Gruppen. Es mußte darum eine möglichst große Anzahl von beiden Schülergruppen vorgenommen werden, weil mit der steigenden Anzahl der Untersuchungsobjekte das Individuelle an Bedeutung verliert, das Typische bestimmend wird.

Bei meiner Untersuchung standen mir die Zeugnisnoten der Schüler von 89 Schulklassen mit insgesamt 2209 Schülern zur Verfügung. Davon waren 1078 Stadtschüler und 1131 Fahrschüler. Es handelte sich dabei um die Schuljahre 1954/55, 1955/56, 1956/57 der Mindelheimer Schule und 1957/58 der Münchener Schule. Die Münchener Schule hatte mehr Stadt- als Fahrschüler, die Mindelheimer Schule hatte mehr Fahrschüler.

Bei der Durchführung des Vergleichs wurde folgende Methode angewandt:

Die Zeugnisnoten eines jeden einzelnen Kindes wurden herausgeschrieben und zwar gesondert die Betragensnoten, die Fleißnoten und der Notendurchschnitt, der sich aus den Noten in den einzelnen Schulfächern zusammensetzt. Danach wurde der Klassendurchschnitt errechnet, getrennt nach Stadt- und Fahrschülern. Einmal aus Gründen der Kürze, zum anderen auch, um die Zahl der Kinder einer Gruppe zu erhöhen und das Individuell-Zufällige mehr auszuschalten, wurden die Parallelklassen eines Jahrganges zusammengefaßt und wie eine Klasse behandelt (z. B. $1a + 1b + 1c$).

Wiedergegeben und gegenübergestellt wurden dann die Klassendurchschnittswerte der Fahrschüler und Stadtschüler getrennt. Diese Werte waren vergleichbar, weil diese Kinder jeweils weitgehend unter den gleichen Arbeitsbedingungen standen.

Ich habe auch die prozentuale Verteilung derer, die das Klassenziel nicht erreicht haben, festgestellt und wiedergegeben.

3. Die Schwierigkeiten

Bei der Methode dieser Untersuchung ergaben sich einige Schwierigkeiten. Bei der Durchschnittsberechnung konnten kleine Ungenauigkeiten durch Auf- und

Abrunden nicht vermieden werden. Der Fehler vergrößert sich, wenn aus diesen nicht hundertprozentig richtigen Zahlen der Klassendurchschnitt errechnet werden muß. Wenn später in der Abhandlung bei Zahlen, die sich entsprechen müßten kleine Unterschiede auftreten, dann liegt das an diesem Fehler, der bei der Berechnung nicht vermieden werden konnte. Korrekturberechnungen habe ich nicht durchgeführt. Um die Ungenauigkeiten möglichst gering zu halten, habe ich bei bestimmten Rechnungen drei Stellen nach dem Komma berechnet. Angegeben wurden jeweils zwei Stellen. Bei neuen Durchschnittswerten habe ich meist wieder mit den Originalzahlen gearbeitet.

Eine erhebliche Schwierigkeit lag noch in dem Umstand, daß ich nicht sämtliche Stadt- und Fahrschüler zusammengefaßt habe. Der Basiswert wäre dadurch sehr groß gewesen, individuelle Besonderheiten hätten keine Rolle mehr gespielt. Ich habe aber jede Klasse gesondert betrachtet. Dadurch wurde deutlich, daß die Klassendurchschnittswerte bei den Fahrschülern durchgehend eine Tendenz zu schlechteren Ergebnissen zeigen, daß aber auch in der einen und anderen Klasse die Stadtschüler von den Fahrschülern überflügelt werden. Diese Methode spiegelt die Wirklichkeit deutlicher wieder, als wenn gleich zu Anfang sämtliche Schüler der beiden Gruppen zusammengefaßt worden wären.

Schwierig daran ist aber, daß die Anzahl der Schüler in einigen Klassen mitunter so gering war, daß die Prozentangaben äußerst fragwürdig wurden. Das war weniger in den unteren als in den oberen Klassen der Fall. Die angegebenen Werte können darum in den Klassen, die zum Abitur führen, nur mit Vorbehalt angesehen werden. Zwar habe ich die Parallelklassen zusammengefaßt, um die Basiswerte zu vergrößern; dadurch konnten die Schwierigkeiten aber nur verringert, nicht behoben werden.

Wenn auch in den einzelnen Klassen individuelle Momente wirksam sind, so tritt doch dadurch, daß die Anzahl der Klassen ziemlich hoch war, das Typische hervor.

C. Sonstige Quellen

1. Beobachtungen von Fahrschülern und Gespräche mit Lehrkräften

Neben diesen Untersuchungen liegen der Arbeit Beobachtungen an Fahrschülern zugrunde. Sie bilden den Boden, auf dem sich die Durchführung und die Aus-

wertung der Fragebogenerhebung aufbauen konnte, mit ihnen war es möglich, die Bedeutung der Antworten abzuschätzen. Nur wenn man die Fahrschüler auf dem Bahnhof, im Zug, beim Umsteigen, auf dem Weg von und zur Bahn erlebt hatte, konnte man etwas über sie wissen.

Weiterhin hatte ich die Gelegenheit mit verschiedenen Lehrkräften ins Gespräch zu kommen. Hier zeigten sie sich vielfach aufgeschlossener als bei der Bearbeitung der Fragebogen.

2. Aufnahme der Verbindung mit der Bundesbahn

Ich habe mich auch mit der Bundesbahn in Verbindung gesetzt und zwar mit der Bundesbahndirektion München, in erster Linie mit dem Pressereferat. Die Ergebnisse sind in dieser Arbeit enthalten. Sehr umfassend und aufschlußreich sind sie nicht, einmal, weil die Bundesbahn kein pädagogisches Interesse an den Fahrschülern hat, zum anderen, weil sie keinen Einblick in ihre Akten gewährt, zum Beispiel in ihre Unfallstatistiken.

3. Eigene Erfahrungen

Zu den Problemen, um die es hier geht, habe ich einen sehr engen, persönlichen Bezug. Ich war selbst acht Jahre lang Fahrschülerin. Wohnort und Schulort lagen zunächst 16 km, später 42 km voneinander entfernt. Beide Strecken wurden von sehr vielen Fahrschülern befahren.

Diese unmittelbare Erfahrung war bei der Aufstellung der Fragebogen und später bei ihrer Auswertung, überhaupt bei der ganzen Untersuchung eine sehr wertvolle Hilfe.

3. ABSCHNITT

Die Ergebnisse der Untersuchung

Die Untersuchungen sind im Grunde den folgenden drei Fragen nachgegangen:

Bedeutet das Fahrschülersein eine körperliche Belastung?

Muß mit einem Einfluß auf die seelische Entwicklung gerechnet werden?

Sind Auswirkungen auf die schulischen Leistungen festzustellen?

Nach diesen drei Gesichtspunkten sollen im folgenden die Ergebnisse der Untersuchung wiedergegeben werden.

I. Die körperliche Mehrbelastung

Die Anforderungen, die die Schule an ihre Schüler stellt, sind so hoch, daß die Kinder voll in Anspruch genommen sind. Es wird sogar immer wieder betont, die Schule würde die Kinder überfordern. Zu dieser genügend hohen Beanspruchung tritt bei den Fahrschülern durch die besondere Art ihres Schulweges im Vergleich mit den Stadtschülern eine zusätzliche körperliche Belastung hinzu, die durch verschiedene Tatsachen bedingt ist; die meisten Fahrschüler müssen sehr früh aufstehen, die Mahlzeiten sind oft unregelmäßig, der Schulweg ist beschwerlich, denn die Fahrt mit dem Verkehrsmittel ermüdet bei längeren Strecken, und das Elternhaus liegt dazu manchmal weit ab vom Bahnhof.

1. Das frühzeitige Aufstehen

Aus der Frage, "Wann mußt du aufstehen?" war folgendes zu ersehen: Von ca. 500 Schülern stehen nur drei nach 7 Uhr auf, ca. 20 % zwischen 6.30 und 7.00 Uhr, ca. 53 % zwischen 6.00 und 6.30 Uhr, ca. 22 % zwischen 5.30 und 6.00 Uhr. Die übrigen stehen vor 5.30 Uhr auf, ein Junge sogar um 5.00 Uhr.

Im Vergleich mit Pasing und München müssen die Fahrschüler der Mindelheimer Schule früher aufstehen. Das liegt wahrscheinlich an dem günstigen Vorortsverkehr in München und Pasing. Fast ein Drittel der Mindelheimer Fahrschüler ist bis 6.00 Uhr aufgestanden, weitere 20 % stehen um 6.15 Uhr auf.

Ich nehme an, daß der Stadtschüler um 7.00 Uhr aufsteht. Knapp die Hälfte der Fahrschüler verliert so im Verhältnis zu den Klassenkameraden, die am Schulort wohnen, täglich eine Stunde Schlaf. Zwar muß nicht unbedingt eine Stunde früher aufstehen eine Stunde weniger Schlaf bedeuten. Es ist anzunehmen, daß ein Teil der Fahrschüler abends dementsprechend früher zu Bett geht, wahrscheinlich ist aber, daß das nur der geringere Teil ist, auf keinen Fall alle. Auch wenn sie wollten, würden es sich nicht alle leisten können. Kinder, die weniger begabt, aber sehr fleißig sind, oder solche, die besonders gewissenhaft arbeiten, werden, vor allem wenn sie schon höhere Klassen besuchen, kaum so fertig, daß sie das frühe Aufstehen durch frühes Zubettgehen ausgleichen können.

Es läßt sich nur schwer feststellen, wann die Kinder wirklich zu Bett gehen. Die Antworten auf die Frage "Wann gehst du zu Bett?" sind nicht zuverlässig genug. Wenn auch für die Schüler kein konkreter Anlaß besteht, die Zeit, wann sie aufstehen müssen, zu fälschen, so können dagegen bei der Frage nach dem Zubettgehen eine Reihe von Faktoren mitgespielt haben, die die Jungen sehr leicht zu falschen Aussagen verleitet haben können, so das Bewußtsein, daß sie abends zu spät zur Ruhe kommen, nicht nur der Hausaufgaben wegen, mitunter auch ohne Wissen der Eltern, oder auch der Gedanke, die Lehrkräfte könnten die Fragebogen einsehen und dergleichen. Ein exakter Vergleich mit den Stadtschülern wäre ohnehin nur mit sehr diffizilen Methoden möglich.

Einige Schüler stehen um 5.00 Uhr, 5.15 Uhr, 5.30 Uhr auf. Das ist ohne Zweifel für Kinder und Jugendliche sehr früh, auch wenn dies durch früheres Zubettgehen etwas ausgeglichen wird. Wenn morgens und nachmittags im Wechsel Unterricht ist, und die Kinder auch abends erst spät nach Hause kommen, ist dieser Ausgleich kaum möglich. Vor allem im Winter sind damit an den Heranwachsenden sehr hohe Anforderungen gestellt.

2. Die unregelmäßigen Mahlzeiten

Für eine gesunde körperliche Entwicklung sind regelmäßige Mahlzeiten morgens, mittags und abends von großem Wert. Nicht nur beim Säugling, auch noch bei dem in der Entwicklung stehenden Jugendlichen ist anzunehmen, daß gerade sie eine elementare Stellung im gesamten Erziehungsgeschehen einnehmen.

Die Untersuchungen haben gezeigt, daß bei den Fahrschülern, je nach den Ver-

hältnissen die Mittagsmahlzeit, wenn Schichtunterricht ist, bei Schülern mit weiten Strecken auch das Abendbrot, bei vielen sogar das Frühstück ohne Ruhe und ausgesprochen unregelmäßig eingenommen wird. Es ist zwar nicht gesagt, daß das nur für Fahrschüler zutreffen würde, doch ist damit dem Notstand nichts von seiner Schwere genommen, und zum anderen ist die Unregelmäßigkeit bei Fahrschülern ganz besonders groß.

Das Frühstück

Es wäre wichtig, daß die Schüler, bevor sie ihren besonders weiten und unangenehmen Schulweg antreten und an ihre Arbeit in der Schule gehen, gut und auch in Ruhe gefrühstückt hätten. Die Frage "Wie lange läßt du dir ungefähr Zeit zum Frühstück?" sollte darüber Aufschluß geben. Doch sind diese Angaben nicht völlig glaubwürdig. Bei einigen läßt sich die Unrichtigkeit schon aus dem Vergleich mit den Angaben über die Zeiten, wann sie aufstehen müssen, um wieviel Uhr der Zug fährt und wie lange sie von zu Hause bis zum Bahnhof brauchen, ablesen. Antworten wie "30 Minuten" dürften ebenso von vorne herein als unrichtig ausgeschieden werden. Je jünger die Schüler sind, um so mehr Zeit lassen sie sich ihren Angaben nach zum Frühstück. Das kann durchaus den Tatsachen entsprechen. Je jünger die Schüler sind, um so mehr Einfluß hat die Mutter im allgemeinen noch, und sie wird sich wahrscheinlich für ein ordentliches Frühstück einsetzen. Immerhin geben 31 der 500 Schüler zu, daß sie sich weniger als 5 Minuten Zeit lassen und 14 sagen offen, daß sie nicht frühstücken oder beantworten die Frage nicht. Der Schwerpunkt liegt bei 5, 10, 15 Minuten, 5 und 10 Minuten je 26 %, 15 Minuten 24 %.

5 Minuten sind für ein Frühstück zu knapp. Es haben aber 35 % der Befragten angegeben, daß sie 5 Minuten, weniger als 5 Minuten und gar nicht frühstücken.

Aus dieser Zahl darf man schließen, daß ein großer Teil der Fahrschüler ohne zureichendes Frühstück den Tag beginnt. Es ist das gewiß nicht nur bei den Fahrschülern so, aber bei ihnen ist folgendes zu beachten: Fahrschüler sind auf unbedingte Pünktlichkeit angewiesen. Eine Minute bedeutet für sie mehr als für Kinder, die kein öffentliches Verkehrsmittel benutzen müssen. Eine Minute zu spät bedeutet je nach Zugverbindung das Versäumen des ganzen Schultages oder einer oder mehrerer Stunden. Dadurch kommen sie, wenn die Zeit ohnehin knapp ist, leichter in eine allgemein gereizte, nervöse Stimmung, ein für eine Mahlzeit ausgesprochen ungesunder Zustand. Es muß aber auf Grund der Antworten der Kinder angenommen werden, daß dies bei einem erheblichen

Teil, wenn nicht täglich, so doch häufig der Fall ist.

Die Mittagsmahlzeit.

Bei der Forderung nach einem gesunden Frühstück liegt es weitgehend in der Hand der Betroffenen selbst, ob und in wie weit die ungünstigen Umstände wirksam werden können. Anders liegen die Verhältnisse bei der Mittagsmahlzeit. Ein Kind schreibt als Abschluß auf seinem Fragebogen: "...weiter kann ich nie regelmäßig mein Mittagessen einnehmen, einmal um 2 Uhr und dann wieder erst um 6 Uhr".

Ich stütze mich hier auf die Antworten zu den Fragen "Wo ißt du zu Mittag?", "Um wieviel Uhr ißt du zu Mittag?".

Wann die Kinder zu Mittag essen, hängt davon ab, wann sie nach Hause kommen, je nach Stundenplan, Zugverbindung und Fahrtdauer. Die folgende Tabelle gibt wieder, um wie viel Uhr die Fahrschüler nach Hause kommen.

bis 13.00 Uhr	11 % der Schüler
bis 13.30 Uhr	28 % der Schüler
bis 14.00 Uhr	42 % der Schüler
bis 14.30 Uhr	10 % der Schüler
bis 15.00 Uhr	3 % der Schüler
bis 15.30 Uhr und später	3 % der Schüler

Kein Fahrschüler der Mindelheimer Schule kommt vor 13.30 Uhr nach Hause. Durch den günstigen Vorortsverkehr liegen die Verhältnisse bei der Münchener und der Pasinger Schule besser. Im allgemeinen essen die Kinder 10 bis 15 Minuten, nachdem sie heim gekommen sind. Die meisten Fahrschüler essen demnach zwischen 13.45 und 14.15 Uhr zu Mittag. Schon das ist reichlich spät; wenn man bedenkt, daß viele um 6 Uhr schon aufgestanden sind, dann ist der Abstand zwischen Frühstück und Mittagessen sehr groß. Je weiter die Strecken sind, je früher die Kinder aufstehen und frühstücken müssen, desto später kommen sie andererseits wieder nach Hause.

Ein großer Teil der Fahrschüler kommt nach 14 Uhr nach Hause. Einige können sogar erst nach 15.30 Uhr zu Mittag essen. Die spätesten Zeiten waren 16 Uhr, 16.30 Uhr, 16.45 Uhr und "17 Uhr warmes Abendessen".

Je später die Kinder nach Hause kommen, um so schwieriger ist es für sie, während der eigentlichen Mittagszeit nichts zu essen und auf die Mahlzeit

zu Hause zu warten. Sie werden gezwungen, eine Zwischenmahlzeit einzuschieben. Häufig essen die Schüler da, wo sie gerade sind, im Klassenzimmer, auf dem Bahnhof, so nebenbei Brote, während sie lesen oder sich herumtreiben.

Abgesehen davon muß es für die körperliche Entwicklung nicht nachteilig sein, wenn ein Kind erst um 14 Uhr zu Mittag ißt, wenn es nur regelmäßig geschieht. Aber gerade das ist nicht der Fall. Hat eine Schule, wie die Schulen in München und Pasing, Schichtunterricht, das heißt einige Tage in der Woche vormittags und einige Tage nachmittags Unterricht, dann muß man erschrecken, zu wie unregelmäßigen Mahlzeiten die Kinder gezwungen sind. Die Jugendlichen empfinden das selbst als sehr belastend und bringen das auch zum Ausdruck, wie zum Beispiel in der Antwort auf die Frage "Was sagst du selbst über das dauernde Fahren im Zug?": "Abscheulich, ich habe Schichtunterricht".

Der Schichtunterricht ist kein Sonderproblem des Fahrschülers. Alle Schüler und ebenso die Lehrkräfte haben darunter zu leiden und sind dadurch an unregelmäßige Mahlzeiten gebunden. Aber diese Unregelmäßigkeit erhöht sich beim Fahrschüler, weil er an einen Fahrplan gebunden und der Schulweg länger ist. Sie wird um so größer, je weiter Wohn- und Schulort auseinander liegen, je länger die Fahrzeit ist, je ungünstiger der Fahrplan ist. Beim Stadtschüler beträgt der Unterschied kaum mehr als eine Stunde. Zwar haben nicht alle die Fragebogen so sorgfältig ausgefüllt, doch hat ein Teil alle Zeiten gewissenhaft angegeben, wann er nach Hause kommt und zu Mittag ißt. Mehrere Schüler antworteten hier nur mit "Verschieden". Nur bei sehr wenigen Schülern, die die einzelnen Zeiten für ihre Mahlzeiten angegeben haben, beträgt der Unterschied eine Stunde, bei gut der Hälfte waren es zwei Stunden, bei einem Viertel drei Stunden Differenz. Mehrmals konnte ich vier Stunden, dreimal sogar fünf Stunden Unterschied feststellen, zum Beispiel: 11.30 Uhr und 15 Uhr; 11 Uhr und 15 Uhr; 11.15 Uhr und 15.30 Uhr; 10.30 Uhr und 15.30 Uhr.

Es muß angenommen werden, daß ein erheblicher Teil der Fahrschüler gar nicht zu Mittag ißt, wenn nachmittags Unterricht ist. Einige geben dies auch zu. Sie beantworten die Frage, wann und wo sie zu Mittag essen, wie folgt: "Wenn zu Hause!"; "Zu Hause oder überhaupt nicht"; "Manchmal zu Hause, manchmal nicht".

Daneben steht eine andere Gruppe von Zeitangaben: 13 Uhr und 19 Uhr; 14.30 Uhr und 20.15 Uhr; "Gaststätte oder zu Hause 14 Uhr"; "dreimal in der Schule, dreimal 13.30 Uhr"; "dreimal Brotzeit in der Schule"; "viermal in der Schule Brotzeit 13 Uhr, zweimal 14 Uhr"; "13 Uhr Bäckerei, 14 Uhr zu Hause".

Wenn am gleichen Tag vor- und nachmittags Unterricht ist, so haben die Fahrschüler überhaupt nicht die Möglichkeit, zu Hause zu Mittag zu essen, abgesehen davon, daß ihnen an solchen Tagen jede Gelegenheit zu Entspannung und Erholung fehlt. Sie toben oder sitzen herum oder fertigen Hausaufgaben an. Einige Schüler beziehen sich in ihren Schlußbemerkungen gerade darauf: "Sehr anstrengend, besonders, wenn wir nachmittags Schule haben"; "...überhaupt, wenn man nachmittags Schule hat".

Die Unregelmäßigkeit in der Mittagsmahlzeit geht so weit, daß die Essenszeit bei manchen drei- oder viermal in der Woche wechselt: "11.30 Uhr, 13 Uhr, 13.30 Uhr"; "9.30 Uhr, 10.30 Uhr, 14 Uhr"; "12 Uhr, 15.30 Uhr, 20.30 Uhr"; "11.15 Uhr, 12 Uhr, 13.30 Uhr, 15.30 Uhr"; "11 Uhr, 12.20 Uhr, 13 Uhr, 13.30 Uhr". Hier kann sich der Körper schwerlich auf einen gesunden Rhythmus einstellen. Die Kinder spüren das selbst: "Der Tagesablauf der Stadtschüler ist geregelter".

Die Frage "Wo ißt du zu Mittag?" wurde meist mit "zu Hause" beantwortet. Ein Teil der Kinder ißt an einigen Tagen zu Hause, an den übrigen in einer Gaststätte oder in der Schule Brote. Mehrmals war auch nur Kantine, Wirtschaft, Imbißstube, im Zug angegeben. Hier muß man annehmen, daß die Kinder nie, wahrscheinlich außer sonntags, zu Hause zu Mittag essen können. Ob das nur daran liegt, daß sie Fahrschüler sind, habe ich nicht nachgeprüft. Die Fragebogen waren ohne Namensangabe zurückgegeben worden. Der Umstand, daß manche Fahrschüler in einem öffentlichen Lokal ihre Mahlzeit einnehmen, wird später noch einmal berührt werden.

Das Abendessen

Durch den Schichtunterricht kommen die Kinder auch abends zu verschiedenen Zeiten nach Hause und können dementsprechend oft auch abends nicht zur gleichen Zeit ihre Mahlzeit einnehmen. Knapp die Hälfte der Befragten hat Zeiten angegeben, wann sie abends nach Hause kommen, und zwar kommen von diesen bei Nachmittagsunterricht 19 % zwischen 19. und 19.30 Uhr, 2% bis 20 Uhr, 4% noch später nach Hause. Die spätest angegebene Zeit war 21 Uhr. Unter diesen Umständen liegt das Abendbrot, besonders für die Pubeszenten, zu spät. Da die Fahrschüler, die abends besonders spät nach Hause kommen, auch morgens besonders früh aufstehen müssen, liegen hier große Schwierigkeiten.

3. Der schulweg der Fahrschüler

Der Schulweg der Fahrschüler teilt sich in drei Abschnitte, den Weg von zu Hause zum Bahnhof, die Fahrt und den Weg vom Bahnhof zur Schule.

Der Weg von zu Hause zum Bahnhof

Am unangenehmsten kann für die Fahrschüler der Weg von zu Hause zum Bahnhof sein, besonders, wenn der Zug sehr früh fährt. Bei schlechtem Wetter, im Winter bei Schneesturm und Frost - frühmorgens ist der Frost am schärfsten - wird von den Heranwachsenden viel verlangt. Die Kinder drücken es mitunter selbst aus, daß ihnen der Weg im Winter beschwerlicher wird:

"Im Winter besonders unangenehm".

"Im Sommer ist es schön, im Winter nicht".

"... so muß man bei Sturm und Wetter draußen sein..."

Auch der Stadtschüler muß morgens bei jeder Witterung in die Schule. Der Unterschied liegt aber darin, daß er eine bis zwei Stunden später das Haus verläßt. Fahrschüler, in erster Linie solche aus Schulen in Provinzstädten, wohnen oft auf dem Lande, wo sie den Witterungseinflüssen besonders stark ausgesetzt sind, und zudem liegt das Wohnhaus oft weit ab vom Bahnhof.

Die Beschwerlichkeit des Weges hängt unter anderem von seiner Länge ab. Die meisten Schüler, die hier erfaßt wurden, wohnen nicht weit vom Bahnhof entfernt. Das weiteste, das angegeben wurde, waren zweimal 45 Minuten.

Hier ist es wichtig zu beachten, daß die Erhebungen neben Mindelheim an Großstadtschulen durchgeführt wurden, was eine besonders günstige Verkehrslage bedeutet. Untersuchungen an Schulorten im Alpengebiet, im Bayerischen Wald oder in Norddeutschland an der niederländischen Grenze etwa hätten zu weniger günstigen Ergebnissen geführt.

Aber auch bei der hier vorliegenden Untersuchung sind Schüler, die noch 10 bis 15 Minuten mit dem Rad zur Bahn fahren müssen. Andere fahren noch, außer mit dem Zug mit dem Omnibus oder der Straßenbahn bis zu 30 Minuten. Jedenfalls ist der Weg um so beschwerlicher, je weiter Wohnhaus und Bahnhof auseinanderliegen: das wird in besonders verkehrsarmen, ländlichen Gebieten der Fall sein.

Die Bahnfahrt

Die Belastung durch die Bahnfahrt ist abhängig von der Konstitution des einzelnen, von der Fahrtdauer und von den Verhältnissen innerhalb des Abteils.

Ein Junge schreibt: "... und da mir oft schlecht wird..." !

Was mit Kindern zu tun ist, die eine Zug- oder Omnibusfahrt nicht oder nur schlecht vertragen können, ist schwer zu sagen. Wahrscheinlich wird die Belastung auf die Dauer zu groß und es wird nötig, sie am Schulort unterzubringen. Doch das bleiben Ausnahmefälle.

Die Fahrt ist nicht grundsätzlich um so beschwerlicher, je länger die Strecke ist, da weitere Strecken in Eilzügen bequemer zurückgelegt werden können als kürzere Strecken in Personenzügen bei ungünstiger Verbindung. Die Belastung steigt aber doch mit der Fahrtdauer.

Die folgende Tabelle gibt die Fahrtzeit der Schüler wieder:

Minuten	bis 10	20	30	40	50	60	70	80	90
Schüler	28%	36%	16%	6%	7%	3%	1%	1%	0,6%

Ca 6 % der hier erfaßten Schüler haben eine Fahrzeit von einer Stunde und mehr angegeben. Es ist zu bedenken, daß die Strecke täglich zweimal zurückgelegt werden muß.

Oft sind die Züge überfüllt und die Schüler haben keinen Sitzplatz. Da der gut erzogene Jugendliche seinen Platz anbietet, wenn Erwachsene stehen, die Zeit, in der die Fahrschüler fahren aber die Zeit ist, in der die Züge am stärksten belastet sind, besonders morgens und abends, so müssen die Kinder oft stehen. In den Fragebogen beklagen sie sich immer wieder darüber. Bei weiteren Strecken können sie sich eher setzen, aber auch einige von denen, die ca eine Stunde fahren müssen, beantworten die Frage "Hast du meistens einen Sitzplatz?" mit "nein". Besonders Schüler, die in Vorortzügen nach München und Pasing fahren, beklagen sich immer wieder über das schreckliche Gedränge im Zug, etwa:

"... wie Sardinien eingekeilt..."

"Es wäre schöner, wenn es nicht so voll wäre und wir nicht wie zu Mus werden würden."

Knapp 30 % der Fahrschüler gaben an, sie hätten meistens keinen Sitzplatz. 60 % der Kinder, die mit Omnibussen fahren, können sich nicht setzen. Von den Schülern des Münchener Gymnasiums, die mit Omnibussen zur Schule kommen, kann sich außer einem einzigen keiner setzen. Die Verhältnisse liegen,

gegenüber München und Pasing, in Mindelheim günstiger. Hier müssen 15 % der Bahnschüler und 33 % der Omnibusschüler meistens stehen. Hin und wieder war die Frage nach dem Sitzplatz auch mit "nie" oder "nur mittags" beantwortet. Um das Stehen zu vermeiden, fährt ein Junge mit dem früheren Zug. Abfahrt 6.25 Uhr.

Bei solch überbesetzten Abteilen ist die Luft meist sehr schlecht. Einige Jungen betonen das sogar auf ihren Fragebogen:

"...ich würde lieber in der frischen Luft gehen."

"Es ist so stickige Luft im Zug."

Mehrmals wurde das Rauchen der Erwachsenen beanstandet. Andere finden das Zugfahren "unhygienisch" und "schmutzig".

Während einige das Bahnfahren "schön" oder "nicht schlimm" finden, kamen doch immer wieder Worte wie "lästig", "anstrengend", "ermüdend", "beschwerlich" usw. Die Jugendlichen, besonders die, die weitere Strecken zurückzulegen haben, empfinden das Fahren meist als Belastung.

Der Weg zwischen Bahnhof und Schule

Dies ist der Teil des Schulweges, den die Fahrschüler mit den Stadtschülern gemein haben. Die Wege von zu Hause zum Bahnhof und die Bahnfahrt kommen bei Fahrschülern zusätzlich hinzu. Ein Junge schreibt, nach dem er die Vor- und Nachteile des Stadt-, Heim- und Fahrschülers eins gegeneinander abgewägt hat:

"...da ich aber fast die ganze Woche um 12.55 Uhr aushabe, muß ich immer auf den Zug laufen. Im Zug läuft mir dann immer der Schweiß herunter. Es kommt dann auch vor, daß ich den Zug versäume."

Ein anderer erklärt kurz: "Zweimal große Hetze am Tag."

In wie seit hier dramatisiert ist, läßt sich nicht nachprüfen. Jedenfalls liegen Zugankunft und Zugabfahrt im Verhältnis zu den Unterrichtszeiten oft ungünstig. Bei manchen Verbindungen kommen die Züge so an, daß die Kinder nur rechtzeitig zum Unterricht kommen können, wenn sie laufen, oder sich doch sehr beeilen, daß sie umgekehrt nach der Schule ihre Züge nur knapp erreichen können. Wenn die Kinder auch, je länger sie Fahrschüler sind um so mehr, über das sogenannte Reisefieber hinauskommen werden, so wird doch, wenn die Zeiten so knapp liegen, daß die Schüler morgens möglicherweise zu spät zum Unterricht kommen und mittags zu spät zum Zug, eine nervös-gereizte Atmosphäre geschaffen, die der ohnehin unruhigen Lebensweise der Fahrschüler entgegenkommt.

4. Angaben der Lehrkräfte

Auf Grund der zahlreichen Schwierigkeiten ist es wahrscheinlich, daß die Fahrschüler im Verhältnis zu den Stadtschülern abgespannter und nervöser sind. Es wären eingehende medizinische Untersuchungen nötig, um hier Exaktes festzustellen.

Eine gute Beobachtungsbasis besteht für die Lehrkräfte, weil sie das Gegenüber von Stadt- und Fahrschülern täglich vor Augen haben. Der Lehrerfragebogen enthält die Frage "Haben Sie den Eindruck, daß die Fahrschüler im Verhältnis zu den Stadtschülern abgespannter und nervöser sind?"

Die Antworten der Lehrkräfte geben folgendes Bild wieder:

60 % verneinen einen Unterschied, zum Teil mit Einschränkung wie: "Im allgemeinen nicht". "Nein, wenn, dann liegt das meist an der persönlichen Konstitution".

Auch auf die Anstrengung der Straßenbahnfahrt wurde hingewiesen: "In meiner Klasse nicht, meine nervösesten Schüler kommen zu Fuß oder mit der Straßenbahn".

"Eine Straßenbahnfahrt ist anstrengender als eine Bahnfahrt, (überfüllte Wagen usw.)."

Die übrigen Lehrkräfte bejahten die Frage. Einige betonten gerade das "abgespannt":

"Ja, sie sind im wesentlichen abgespannter".

Teilweise waren die Antworten eingeschränkt auf ungünstige Verbindungen und weite Strecken, auf individuelle Anfälligkeit, auf die Unterklassen.

Hier ist nun ein Doppeltes zu beachten. Einmal unterscheiden sich die Fahrschüler von den Stadtschülern äußerlich nicht, das heißt, der Unterschied springt nicht ins Auge. Die Lehrkraft muß es sich also bei ihrer Beobachtung jeweils bewußt machen, daß es sich hier um einen Stadt- beziehungsweise Fahrschüler handelt. Es ist anzunehmen, daß nicht jede Lehrkraft diese ständige Bewußtmachung vollzieht. Darüber hinaus ist anzunehmen, daß die Folgen des ständigen Fahrens sich erst mit der Zeit deutlicher ausprägen und verfestigen. Wenn trotzdem zwei Fünftel der Lehrkräfte Unterschiede beobachtet haben, dann liegt diese Zahl schon sehr hoch. Sie weist auf einen tatsächlich vorhandenen Unterschied hin.

5. Ergebnis

Die Frage, ob und in wie weit das Fahrschülersein eine körperliche Belastung bedeutet kann nicht verneint werden. Die Bedingungen, unter denen diese Kinder ihre Schule besuchen, sind folgende:

Fahrschüler müssen sehr früh aufstehen und kommen auch abends oft erst spät nach Hause, so daß sie durch frühes Zubettgehen kaum einen Ausgleich schaffen können. Sie müssen das Haus bei jeder Witterung eine bis zwei Stunden früher verlassen, als die Kinder, die am Schulort wohnen. Viele gehen ohne zureichendes Frühstück fort. Die Züge sind gerade in dieser Zeit vielfach überbelastet und ein großer Teil der Fahrschüler muß in schlecht gelüfteten Abteilen stehen. Zugankunft und Zugabfahrt liegen im Verhältnis zu den Unterrichtszeiten bei einigen so ungünstig, daß sie sowohl zur Schule als auch zum Bahnhof eilen müssen. Die Mittagsmahlzeiten werden von vielen zu sehr unregelmäßigen Zeiten eingenommen, mitunter fallen sie sogar ganz aus. Wenn am gleichen Tag vor- und nachmittags Unterricht ist, fehlt in der Zwischenzeit die Möglichkeit zu wirklicher Entspannung.

Dies alles sind Möglichkeiten, die nicht für jeden Fahrschüler zutreffen. Ob und in welchem Umfang das Fahren eine tägliche körperliche Belastung bedeutet, hängt, abgesehen von der körperlichen Konstitution, davon ab, wie sich die Schwierigkeiten häufen. Bei einer kurzen Strecke wird sie bei günstiger Verbindung nicht groß sein.

6. Schüler, die mit dem Fahrrad oder der Straßenbahn kommen

An dieser Stelle müssen die Schüler, die weite Strecken mit dem Fahrrad zurücklegen müssen, beachtet werden. Bei ihnen fällt zwar ein großer Teil der bisher erwähnten ungünstigen Umstände, die bei den Bahnschülern eine Rolle spielen, fort. Vor allem sind sie nicht dem Bahnhofsmilieu ständig ausgesetzt. Der Schulweg gibt ihnen nicht die günstige Gelegenheit, die Hausaufgaben auf dem Schulweg zu erledigen, wie es bei den Schülern, die mit der Bahn kommen, der Fall ist. Das Radfahren bedeutet aber eine Anstrengung, die größer als die einer täglichen Bahnfahrt ist. Die eigentliche Schwierigkeit liegt wohl darin, daß diese Kinder der Witterung schutzlos preisgegeben sind. Je jünger und je schwächer sie sind, je weiter der Weg und je schlechter das Wetter ist, um so schwieriger ist diese Aufgabe. Allerdings haben die Schüler, die mit dem Rad fahren, ihren Kameraden in der Stadt gegenüber auch einiges voraus. Da sie

meist auf dem Land wohnen ist das Radfahren ein gesunder Ausgleich zur geistigen Tätigkeit. Der Zeitverlust durch den weiten Schulweg ist hier doch noch sinnvoll genutzt.

In Pasing und München gibt es Kinder, die über eine Stunde mit der Straßenbahn zu fahren haben. Im ganzen gesehen sind die Bedingungen, unter denen sie ihre Schule besuchen, ganz ähnlich denen der Bahn- und Omnibusschüler, mit dem Unterschied, daß die Straßenbahnen in den Hauptverkehrszeiten, in die auch die Schüler hineinkommen, in noch stärkerem Maße überfüllt sind, als die Züge. Alle die Fragebogen ausgefüllt haben, bekommen nie einen Sitzplatz. Bei ihnen konnte man deutlich spüren, wie wenig glücklich sie über die Art ihres Schulweges sind. Bei den Bahnschülern dagegen gibt es eine ganze Reihe, die sehr zufrieden sind mit ihrem Los und denen das Bahnfahren viel Spaß macht.

II. Seelische Belastung und Gefahr

Wichtiger noch als die körperliche Beanspruchung ist es für den Erzieher, die seelische Belastung und die möglichen Gefahren zu beachten, denen der Fahrschüler ständig ausgesetzt ist. Er ist einer Reihe von sittlich bedenklichen Einflüssen unterworfen, die ihren Ursprung in Tatsachen haben, die mit dem Fahrschülersein beinahe notgedrungen verbunden sind, die sich aber in erster Linie negativ für den Heranwachsenden auswirken.

Zwischen Zugankunft und Schulbeginn sowie zwischen Schulschluß und Abfahrt des Zuges bleibt bei vielen Kindern eine gewisse Zeit, die irgendwie ausgefüllt werden muß. Abends müssen manche sehr spät, nach Einbruch der Dunkelheit, vom Bahnhof nach Hause gehen. Die Bahnhofsatmosphäre mit ihrer spezifischen mehr negativen als positiven Besonderheit wirkt ständig auf die Vorstellungswelt des Schülers ein. Besonderen Einfluß auf die Kinder haben die Menschen, die mit ihnen zusammen ständig die öffentlichen Verkehrsmittel benutzen. Es entsteht gezwungenermaßen eine Spanne Zeit, in der die Schüler der Beaufsichtigung durch Eltern und Lehrer sehr weitgehend entzogen sind, in der sie sich selbst und ihrer Umwelt überlassen sind. Das ständige Unterwegssein bedeutet auf die Dauer eine Belastung.

Im folgenden sollen die verschiedenen Umstände einzeln herausgearbeitet werden.

1. Die Zeit zwischen Schulschluß und Zugabfahrt, beziehungsweise zwischen Vor- und Nachmittagsunterricht.

Die Zeit, die den Kindern vor Unterrichtsbeginn bleibt, gibt weniger zu Besorgnis Anlaß. Unverständlich ist es, wenn Schulleitungen auch ihren Fahrschülern verbieten, vor der bestimmten Zeit, etwa 7.45 Uhr, das Schulhaus zu betreten. Diese Kinder sind dann gezwungen, sich irgendwo herumzutreiben. In Bezug auf die Stadtschüler dagegen ist diese Maßnahme berechtigt.

Normalerweise gehen die Fahrschüler aber sofort zur Schule und wenn noch Zeit bleibt, nützen sie diese für ihre Hausaufgaben. Natürlich kann auch hier Unfug getrieben werden, aber einmal sind es meist nur wenige Schüler, die vor Unterrichtsbeginn noch viel Zeit haben und außerdem hält der Gedanke an den bevorstehenden Unterricht die meisten etwas in Zaum. Viele sind froh, noch Hausaufgaben anfertigen zu können.

Anders ist es mittags oder abends nach der Schule. Die Tatsache, daß die Schule vorbei ist, das natürliche Bedürfnis nach Bewegung als Reaktion auf das lange Stillsitzen, oder doch der selbstverständliche Wunsch nach einer anderen Beschäftigung als Ausgleich auf die bisher geforderte, intensive Aufmerksamkeitshaltung auf schulische Dinge, löst eine besonders starke Aktivität aus. So können wir nach der Schule ganz natürlicher Weise eine große Bereitschaft zu den verschiedensten Lausbubereien feststellen. Der Schüler, der seinen Weg zu Fuß zurücklegt, nicht auf den Fahrplan eines öffentlichen Verkehrsmittels angewiesen ist, macht sich jetzt auf den Weg nach Hause. Das bedeutet bereits einen Wechsel in der Beschäftigung. Vor allem aber weiß er, wohin er muß, und das ist besonders wichtig. Er hat ein festes Ziel. Der innere Ansturm ist hier in etwa aufgefangen.

Auch für den Fahrschüler kann die Situation ähnlich sein. Liegen die Abfahrtszeiten der Züge so, daß die Kinder gleich nach Schulschluß zur Bahn müssen und nach Hause fahren können, dann ist die Sache einfach. Bedenklicher wird sie, wenn sich eine längere Wartezeit, ein bis zwei Stunden etwa, zwischen Schulschluß und Zugfahrt schiebt. Das ist unausgefüllte Zeit, die irgendwie totgeschlagen werden muß. Besonders groß für alle Fahrschüler ist die Zeitspanne, wenn bei Vormittagsunterricht auch noch nachmittags einige Stunden liegen, so daß eine regelrechte Mittagspause entsteht, die die Kinder nicht zu Hause verbringen können.

Der Aufenthalt im Schulgebäude

Was tun die Kinder in dieser überflüssigen Zeit, wo treiben sie sich herum? Einige wenige Schulen fassen die Schüler nach Schulschluß in einzelnen Klassenzimmern zusammen und lassen sie erst dann fort, wenn es Zeit ist, auf den Zug zu gehen. Bestimmt ist damit manche Gefahr abgewendet, es wird aber leicht von den Kindern verlangt, daß sie auch nach der Schule wieder "stillsitzen" müssen, wogegen ein Ausgleich sehr nötig wäre. Dennoch hätte ich eine gewisse, keineswegs zu straffe Beaufsichtigung in den Zwischenzeiten für gut, wenn sich die Schüler selbst auch mit aller Gewalt dagegen wehren mögen. Die technische Durchführung dieser Beaufsichtigung wird allerdings Schwierigkeiten bereiten.

Auch wenn von der Schulleitung nicht für irgendeine Art der Beaufsichtigung gesorgt wird, können die Kinder im Schulgebäude bleiben. Mir ist wenigstens keine Schule bekannt, die es ihren Fahrschülern verbietet, sich nach Unterrichtsschluß im Schulgebäude aufzuhalten.

Aber auch wenn die Kinder im Klassenzimmer bleiben können, ist die Situation nicht ganz unbedenklich. Das Schulgebäude ist leer, ziemlich leer wenigstens. Eventuell sind noch der Hausmeister und Putzfrauen da. Lehrkräfte halten sich nur in Ausnahmefällen darin auf, ein Musiklehrer, der Einzelunterricht erteilt, ein Chemie- oder Physiklehrer, der seine Versuche vorbereitet. Liegt ein Klassenzimmer weit ab von solchen "Störungsquellen", dann sind die Schüler, die sich darin aufhalten, völlig unbeaufsichtigt und sich selbst überlassen.

Die Kinder müssen nun ihre Wartezeit irgendwie ausfüllen. Manche fertigen Hausaufgaben an. Aber nicht alle haben dazu jetzt Lust. Es ist eine natürliche Reaktion auf den Unterricht, wenn die Kinder im unmittelbaren Anschluß daran an keine Lust zu Schulaufgaben haben und sich lieber anderen Dingen zuwenden. Nur ist der Rahmen der Möglichkeiten in dieser Situation des Wartens in einem Klassenzimmer nicht sehr groß. Hier kommt es nun sehr darauf an, wie geartet die Kinder sind, die zusammen warten müssen, denn hier kann sich leicht entfalten, was unter der Aufsicht von Erwachsenen und Erziehern zurückgehalten werden muß. Hier kann vieles einen Schlupfwinkel finden, was vor Eltern und Lehrern geheimgehalten werden muß, Bücher, Romanheftchen, Zeitschriften, Spielkarten und vor allem die verschiedenen Gesprächsthemen. Diese Gefahr ist um so größer, je schwieriger die Entwicklungsstufe ist, in der sich die Schüler gerade befinden, und je kleiner die Gruppen sind, die sich in den einzelnen Klassenzimmern aufhalten. In den untersten Klassen ist der Lärm

größer, sind die groben Streiche häufiger. Eine besondere Schwierigkeit ist in gemischten Schulen gegeben, wenn Jungen und Mädchen gemeinsam auf ihre Züge warten müssen. Es soll keineswegs behauptet werden, daß hier immer Dinge getrieben werden, die die Heranwachsenden verbergen müßten, aber sie können vorkommen, und sie kommen häufiger vor, als der Außenstehende annimmt. Bei ungünstig veranlagten und schlecht erzogenen Jugendlichen unterstützt die Gelegenheit den ohnehin eingeschlagenen Weg der Entwicklung. Ursache für eine Fehlentwicklung kann sie bei den Kindern werden, die sehr leicht beeinflußbar sind. Sind gesund entwickelte und veranlagte junge Menschen hier zusammen, dann ist ihnen eine wertvolle Gelegenheit gegeben, über ihre Probleme mit Ihresgleichen zu sprechen. Gerade Fahrschüler, die in entlegenen Orten wohnen, haben oft keine Möglichkeit in ihrem Wohnort zu dem so wichtigen Austausch zwischen Gleichaltrigen und Gleichgesinnten.

Es bleibt aber bestehen, daß dieses tägliche, fast völlig unbeaufsichtigte Wartenmüssen in dem leeren Schulhaus eine Gefahr werden kann, die der Erzieher nicht übersehen darf.

Der Aufenthalt in Gaststätten

Die Zeit zwischen Schulschluß und Zugabgang oder zwischen Vor- und Nachmittagsunterricht können die Kinder auch außerhalb der Schule verbringen.

Ein Teil der Fahrschüler nimmt in Imbißstuben und Gasthäusern eine Mahlzeit ein. Einerseits ist es gut, wenn die Kinder so die Gelegenheit haben, mittags ein warmes Essen zu bekommen. Die andere Seite darf jedoch nicht übersehen werden. Der Entwicklung des Urgefühls der Geborgenheit muß es sehr abträglich sein, wenn schon der Jugendliche seine Mahlzeiten in einer Gaststätte oder einer Imbißstube einnimmt. Meist gehen die Kinder allerdings nur ein- oder zweimal in der Woche zum Essen aus.

Die Atmosphäre einer Gastwirtschaft oder einer Imbißstube ist nicht die, die der Jugendliche zu seiner gesunden Entfaltung braucht. Hier trifft der Heranwachsende mit verschiedenartigen Menschentypen zusammen, sieht ihnen beim Essen und Trinken zu, achtet auf ihr Betragen und auf ihre Gespräche. Die Beobachtungsgabe der Kinder ist sehr gut. Meist sind es ja einfache Gaststätten, die die Schüler besuchen.

Zudem haben sich die Spielautomaten immer mehr durchgesetzt. Bis zu zwei solcher Geräte dürfen laut Gesetz aufgestellt sein, ohne dass der Raum unter den Begriff und die Bestimmungen der "Spielhallen" fällt. Allerdings müssen die Ge-

räte so aufgestellt werden, daß sie leicht überwacht werden können. Jugendliche dürfen, nach § 7 Absatz II des Jugendschutzgesetzes diese Geräte nicht benutzen. Wie wenig sich verantwortungslose Gastwirte und selbst Eltern an diese Vorschriften halten, habe ich des öfteren erlebt.

Die Gefahren der Gaststätten für Jugendliche sind allgemein anerkannt. Das "Gesetz zum Schutze der Jugend in der Öffentlichkeit" in der Fassung vom 27. 7. 1957 setzt sich in einem eigenen Paragraphen damit auseinander. Artikel I, § 2, Satz 1 lautet: "Der Aufenthalt in Gaststätten darf Kindern und Jugendlichen unter 16 Jahren nur gestattet werden, wenn..... (2)..... 3. sie eine Mahlzeit oder ein Getränk einnehmen, solange dazu der Aufenthalt in der Gaststätte erforderlich ist."

Verbieten kann es den Fahrschülern also nicht grundsätzlich, daß sie Gasthäuser aufsuchen, obwohl die Möglichkeit einer Gefährdung erkannt ist. Die günstigste Lösung läge vielleicht darin, daß sich die Leitung der Schule mit bestimmten Gastwirten in Verbindung setzt, diese dann ihren Schülern empfiehlt (und den Besuch anderer Lokale verbietet). Doch ist die technische Durchführung dieses Gedankens schwierig, um so mehr, je größer die Stadt ist, in der die Schule liegt.

Der Aufenthalt auf dem Bahnhof

Andere Fahrschüler verbringen ihre Wartezeit irgendwo in der Stadt und ihren Anlagen. Viele gehen bald zum Bahnhof, stehen dann dort herum und sehen sich das unruhige Treiben an. Sie müssen warten, und so haben sie viel Zeit, die Menschen, die Reklame, die Kioske intensiv zu betrachten. Manchen gelingt es auch, in den Besitz der hier angebotenen Literatur zu gelangen. Der größte Teil der Kinder begnügt sich zwar mit der Betrachtung der äußeren Aufmachung; sie tun dies aber mit großem Eifer und fast rührender Hingabe. Mitunter kleben sie wie die Wespen um die Verkaufsstände. Gerade die Aufmachung der Schundheftchen und der Reklame unserer Vergnügungsindustrie hat die größte Anziehungskraft und die unfeinste Art, die Dinge darzustellen, enthält die größte Lüge.

Überall in der Stadt kommen die Kinder an diesen Kiosken und Reklamebildern vorbei. Man muß nicht erst Fahrschüler sein, um sie betrachten zu können. All das findet sich aber auf dem Bahnhof und in der Umgebung des Bahnhofes in besonders konzentrierter Fülle. Zudem ist es ein Unterschied, ob die Kinder auf ihrem Weg an diesen Dingen vorbeikommen, oder ob ihr Ziel, der Bahnhof, damit übersät ist. Das eigentlich Bedenkliche ist, daß die Fahrschüler zu viel

Zeit haben, warten müssen auf den Zugabgang. Sie stehen nur herum und haben Langeweile. Der Blick wird dann eben von dem angezogen, was am leichtesten ins Auge springt. Teils unwissentlich und unwillentlich schauen die Kinder dann lange Zeit und immer wieder dahin.

Worauf es hier ankommt, ist die mit Schund und Schmutz besonders reich bedachte Bahnhofsumgebung und die Tatsache, daß die Fahrschüler zu viel Zeit haben, herumstehen müssen, daß durch Jahre hindurch diese Dinge besonders konzentriert täglich auf sie einwirken. Darum muß damit gerechnet werden, daß die Bahnschüler der geschmacklosen und schreienden Reklame in Schrift und Bild in besonders starkem Maße ausgesetzt sind.

Weiter ist der Bahnhof gerade der Ort, wo sich die zweifelhaften Elemente einer Stadt bevorzugt aufhalten. Man denke nur an den traurigen Anblick, der sich bietet, wenn man früh morgens oder abends mit offenen Augen durch die Münchener Bahnhofshallen geht. Dieser trüben, ruhelosen Bahnhofsatmosphäre, in der der Mensch ständig unterwegs ist, es immer eilig hat, wo Hetze, Unfreundlichkeit, Lärm und Öde besonders zu Hause sind, wo ästhetischem Empfinden kaum Raum gegeben ist, ist der Fahrschüler mehrmals täglich ausgesetzt. Er gewöhnt sich daran und erlebt das nur in seltenen Fällen bewußt, aber dieses kalte Treiben mit der typischen Umgebung des Bahnhofs prägt sich ein.

2. Die Fahrt im Eisenbahnabteil

Die Mitreisenden

Schwierige pädagogische Probleme können in dem Verhalten der Menschen liegen, die zusammen mit den Schülern im Zug fahren. Hierauf beziehen sich die Fragen 14 und 15 des Fragebogens: "Welche Menschen fahren meistens mit dir zusammen im Zug?" und "Wie verhalten sich diese Menschen dir gegenüber?" Interessante Aufschlüsse liegen auch in den Antworten der Schüler auf die Fragen, ob sie lieber mit Erwachsenen oder mit Schülern zusammen fahren würden, und in den Schlußbemerkungen der Schüler.

Auf die Mitreisenden und deren Verhalten ist besonderer Wert zu legen, weil es sich bei den Fahrschülern um Heranwachsende handelt, die unfertig, leicht prägbar und mit einer scharfen Beobachtungsgabe ausgerüstet sind. Die Mitreisenden sind eine starke funktionale Erziehungsmacht, und ihrem Einfluß sind die Kinder täglich eine Zeitlang ausgesetzt.

Diese Erwachsenen stehen zu den Fahrschülern in keinem Verhältnis, das ihnen eine gewisse Verantwortung selbstverständlich machen würde. Sie sind weder die Eltern noch die bestellten Erzieher dieser Kinder. Als Erzieher fühlen sie sich im allgemeinen nur so weit, als sie den Schülern mitunter beizubringen suchen, sie hätten ihnen selbst Platz zu machen und sich ruhig zu verhalten. Nur sehr wenige dehnen diesen Erziehungsanspruch auch so weit aus, daß sie bei ihrem eigenen Verhalten und ihren Gesprächen daran denken, daß Jugendliche um sie sind.

Häufiger geben sich die Fahrgäste reichlich ungezwungen, besonders wenn sie mit Kollegen fahren, und ihre Gespräche sind oft durchaus ungeeignet für Kinder. Der Interessen- und Lebenskreis der Arbeiter und Angestellten hat sehr häufig ein ausgesprochen niedriges Niveau. Zudem geben gerade diese Menschen ihren Gedanken mit besonderer Unverblümtheit und Lautstärke Ausdruck und sprechen mit wenig Zartgefühl und Respekt von den Objekten ihrer Unterhaltung. Auch die Gespräche der Angehörigen der höheren sozialen Schichten sind oft durchaus nicht für Menschen geeignet, die in der Entwicklung stehen.

Auf die Frage "Welche Menschen fahren meistens mit dir zusammen im Zug?" bekam ich, der Häufigkeit nach geordnet, folgende Antworten: Schüler, Arbeiter, Angestellte, Beamte, Berufstätige, Studenten, Mädchen (Schülerinnen), alle Arten von Menschen, Lehrer, Eisenbahner.

Es ist möglich, daß der Grund dafür, daß "Arbeiter" und "Angestellte" an zweiter beziehungsweise dritter Stelle stehen mit darin liegt, daß ich sie auf dem Fragebogen selbst erwähnt hatte. Immerhin stehen "Schüler" an erster Stelle, die als Beispiel nicht angegeben waren.

Die Züge, mit denen die Schüler fahren, sind häufig sogenannte Arbeiterzüge, die in erster Linie von Berufstätigen benutzt werden, die zu ihrer Arbeit fahren, besonders morgens und abends. Unter diesen Berufstätigen nimmt die niedere soziale Schicht einen breiten Raum ein. Typisch für sie ist, daß ihre Angehörigen leicht durch ihre Art, sich zu benehmen, besonders auffallen. Das ist in diesem Rahmen von Bedeutung. Ihre Unterhaltungen muß der Schüler, oft auch ohne daß er es beabsichtigt, mit anhören. Inhalt und Form der Gespräche haben nur selten einiges Niveau. - Wie schon gesagt, wäre es bei den Gesprächen der sogenannten gebildeten Mitreisenden auch oft besser, es könnte niemand zuhören, erst recht keine Jugendlichen.

Außerdem sieht man in den sogenannten Arbeiterzügen mitunter keine Köpfe, sondern Bildzeitungen, Münchener Abendzeitungen, Illustrierte und dergleichen

mehr, die sowohl ihrem Inhalt wie auch ihrer Form nach den allgemeinen Sog, dem die Kinder ohnehin schon ausgesetzt sind, verstärken. Auch hier werden die Kinder praktisch gezwungen, die Bilder, Schlagzeilen und fettgedruckten Artikel mitzulesen und mit anzusehen.

Einige Schüler erwähnen das Zeitunglesen der Mitreisenden sogar in ihren Fragebogen. So schrieb zum Beispiel ein Zehnjähriger, der 36 km fahren muß, auf die Frage nach dem Verhalten der Mitreisenden: "Sie spielen Karten und lesen die Bildzeitung". Ein Zwölfjähriger will in ein Schülerabteil. "... denn die Erwachsenen rauchen und haben Zeitungen vor dem Gesicht."

Hier war auch das Kartenspielen der Mitreisenden erwähnt. Ein Zwölfjähriger möchte lieber mit den Erwachsenen fahren, "... weil man mit den Arbeitern Karten spielen kann".

Um den Einfluß der erwachsenen Fahrgäste und ihrer Gespräche wissen die Schüler zum Teil selbst. Besonders die Lehrkräfte messen diesem Umstand eine weitreichende Bedeutung bei.

Die aufschlußreichsten Antworten der Kinder brachten neben den Bemerkungen am Schluß die Antworten auf die Fragen, ob sie lieber in einem Schülerabteil oder lieber mit den Erwachsenen zusammen fahren würden. Hierauf sind die meisten der folgenden Zitate zu beziehen. Ich werde hier eine größere Anzahl solcher Antworten bringen, um einen genaueren Einblick zu vermitteln. Die erste Ziffer in der Klammer bedeutet das Alter des betreffenden Schülers, die zweite bezieht sich auf die Kilometerzahl, die das Kind zurückzulegen hat. Bedeutsam ist noch, daß Schüler aus allen der bei der Erhebung erfaßten Schulen solche Antworten brachten. Aus den Bemerkungen spürt man deutlich, wie intensiv die Erwachsenen von den Jugendlichen beobachtet werden.

Sehr oft fanden die Heranwachsenden das Fahren mit den übrigen Fahrgästen "interessant". Andere Antworten lauten:

"Es ist interessant, Erwachsene zu beobachten" (14/15)

"Ich kann wunderbar beobachten" (18/20)

"... weil man sich sooo schön die Leute betrachten kann" (15/10)

"Ich treibe Menschenstudien" (17/20)

"... weil ich den Leuten zuhöre und sie nicht von der Schule reden" (13/10)

"Interessante Kontakte" (14/10)

"Da kann man interessanten Gesprächen lauschen" (16/10)

"Man erfährt mehr von ihnen, man kann sie studieren" (18/45)

"Da kann man Menschen beobachten" (16/25)

"Man lernt die Menschen kennen" (17/60)

"Wenn man einige Jahre mit dem Zug gefahren ist, kann man lernen Höflichkeit, Wesen und Charakter des Menschen" (14/35). Dieser Junge ist seit vier Jahren Fahrschüler.

Es fällt auf, daß der jüngste der hier zitierten Knaben 13 Jahre alt ist. Die übrigen sind älter. Hier zeigt sich deutlich, wie sich das Interesse in den Reifejahren auf den Mitmenschen richtet, daß der Jugendliche in dieser Zeit ein scharfes Auge für sie hat, und, wenn er es auch nicht wahr haben will, von älteren stark beeinflusst wird. Die oben zitierten Knaben fangen zum Teil allerdings schon an, den Fahrgästen kritisch gegenüber zu stehen. Doch fehlen ihnen jetzt noch die Maßstäbe für ihre Kritik. In ihrem Urteil bleiben sie leicht am Äußeren haften. Allein fahrende Fahrschüler sind diesem Einfluß der Umgebung grundsätzlich mehr ausgesetzt als Jugendliche, die in Gruppen fahren, und deren Aufmerksamkeit von der Gruppe voll in Anspruch genommen ist. Solche Gruppen können mitunter ein so starkes Eigenleben führen, daß sie ihre Umgebung gar nicht wahrnehmen. Einzelne Schüler dagegen können ihre ganze Aufmerksamkeit auf die Mitreisenden richten.

Der Kontakt mit den verschiedensten Menschen und Menschentypen, das Beobachten der Mitreisenden kann auch Positives für die Jugendlichen bringen. Wenn sich die Fähigkeit, auszuwählen und zu verwerfen, schon zu entwickeln begonnen hat, kann sich ihnen hier manches erschließen. Es klingt zwar etwas geschraubt, wenn der Vierzehnjährige meint, beim Zugfahren könne man lernen "Höflichkeit, Wesen und Charakter des Menschen", Unrecht hat er damit aber nicht.

Der Junge gebraucht hier das Wort "Höflichkeit". Was er speziell damit meint, ob er es positiv oder negativ gedeutet wissen will, läßt sich nicht herauslesen. Jedenfalls hat er damit einen wunden Punkt getroffen.

So verschieden, wie die Menschen sind, die im Zug zusammen kommen, so verschieden ist auch deren Benehmen. Dementsprechend sind die Bemerkungen der Schüler über die erwachsenen Mitreisenden sehr unterschiedlich. Oft kennzeichnen die Jugendlichen das Verhältnis zwischen sich und den Reisenden mit Worten wie "höflich" oder "freundlich".

Zu-wenig-Platz-haben ist aber eine Situation, in der der Mensch nur selten seine Beherrschung wahrt. Diese traurige Tatsache findet auch hier wieder ihre Bestätigung: bei den Schülerantworten ist dichtes Gedränge mit dem Hinweis auf das schlechte, rücksichtslose Benehmen der Erwachsenen immer wieder verbunden. Ein Sechzehnjähriger schreibt: "Ist die Bahn überfüllt, so schimpfen und stoßt fast jeder". Man beachte, daß der Junge "fast" geschrieben hat. Ich

möchte das seiner Beobachtungsgabe zurechnen und halte es zudem für ein Zeichen seiner Glaubwürdigkeit.

Ein Fünfzehnjähriger findet seine Mitreisenden "nicht gerade zuvorkommend, weil sie immer in den Zug drängen".

Ein Vierzehnjähriger stellt fest: "Wegen des dichten Gedränges gereizt".

Ein Junge von 13 Jahren beklagt sich: "Sie behandeln mich schlecht und rücksichtslos".

Ein Zwölfjähriger schreibt: "Sie pöbeln einen immer an".

Ein Vierzehnjähriger bezeichnet seine Mitreisenden als "rücksichtslos", ein anderer sagt über sie: "Unfreundlich und ziemlich schlechte Sitten".

Vielen Kindern wird diese Art der Erwachsenen zunächst unverständlich sein, aber sie gewöhnen sich daran und machen mit. Ich habe hier nur einige Beispiele gebracht, aber sie genügen, um zu zeigen, daß viele Erwachsene selbst ihren jugendlichen Mitreisenden ein sehr schlechtes Beispiel geben.

Das Bild ist ganz anders, wenn genügend Platz ist im Zug. Aber gerade dieser Unterschied im Verhalten der Erwachsenen muß den Jugendlichen verwirren. Ist viel Platz, hat man sich gut zu betragen, je voller es ist, desto mehr darf, ja muß man sich gehen lassen. Kein Wunder, wenn ein Junge auf die Frage, ob er meistens einen Sitzplatz habe, antwortet: "Wird erkämpft!" Ist es nicht sehr traurig, wenn ein Heranwachsender von 14 Jahren abschließend über das Bahnfahren meint: "Ein großer Teil der Erwachsenen sollte sich bessern, sonst einfach köstlich!" ? Natürlich steckt hier die alterstypische Ablehnung und Kritik an den Erwachsenen dahinter, der Ausspruch kann aber nicht widerlegt werden.

Dieser teils fragwürdige Einfluß der erwachsenen Fahrgäste bleibt nicht ohne spürbare Auswirkungen, die von einem Teil der Lehrerschaft klar gesehen werden. Möglicherweise sind mit hierauf auch die, im ganzen gesehen, schlechten Betragensnoten der Fahrschüler (im nächsten Kapitel wird darüber eingehender gesprochen werden) zurückzuführen. Hier soll zunächst noch die unausgefüllte Zeit, die während der Bahnfahrt entsteht, und die Bedeutung der Mitfahrschüler untersucht werden.

Die Beschäftigung während der Fahrt

Die Art und Weise, wie die Zeit während der Fahrt ausgefüllt wird, hängt nicht zuletzt von der Veranlagung des Jugendlichen ab, wirkt aber auch wieder auf ihn zurück. Das Besondere liegt darin, daß es sich weder um freie noch um

wirklich ausgefüllte Zeit handelt. Bei einer kurzen Fahrt sind diese Überlegungen bedeutungslos. Die Schwierigkeiten beginnen bei Fahrzeiten von 20 Minuten an aufwärts.

Diese Zwischenzeit könnte durch irgendeine sinnvolle Beschäftigung ausgefüllt werden, aber nur den wenigsten gelingt dies. Es ist das allerdings kein Sonderproblem des Schülers. Die wenigsten Erwachsenen lesen im Zug mehr als eine Zeitung oder beschäftigen sich sonst sinnvoll.

Die eigentliche Schwierigkeit liegt darin, daß im Zug jede Arbeit erschwert ist durch die vielerlei Umstände, die mit jeder Bahnfahrt verbunden sind: der Lärm und das Stoßen während der Fahrt, das Anhalten auf den Stationen, das Ein- und Aussteigen, überhaupt die Anwesenheit der übrigen Fahrgäste, deren Unterhaltung, besonders die der Mitschüler, die vielen Dinge und Vorgänge, die sich außerhalb des Zuges abspielen und dergleichen mehr. All das lenkt die Aufmerksamkeit selbstverständlich ab und erschwert ernsthaftes Arbeiten. Nur unter besonderen Bedingungen kann es doch dazu kommen: bei außerordentlicher Konzentrationsfähigkeit oder sehr großem Interesse an dem Gegenstand. Schüler der oberen Klassen wird es eher gelingen, mit dieser Zeit wirklich etwas anzufangen. Voraussetzung ist aber, daß der Zug nicht überfüllt ist. So schrieb ein Junge fast erbost auf die Frage "Was tust du im Zug?": "Was soll man im Stehen schon machen?!"

Ein anderer antwortete: "Nichts, weil ich stehen muß".

Ich habe durch Frage 18 beziehungsweise 19 der Fragebogen versucht, von den Kindern selbst eine Art Rechenschaft über ihre Beschäftigung während desfahrens zu bekommen. Gerade diese Angaben spiegeln nicht das wirkliche Bild wahrheitsgetreu wieder. Wie im methodischen Teil bereits besprochen, werden die Fahrschüler bei ihren Antworten zunächst unter mehreren zutreffenden Beschäftigungsarten ausgewählt haben, und zwar nach den Gesichtspunkten, was häufig zutrifft und möglichst harmlos aussieht. Aus den Antworten läßt sich eine durchgehende Linie erkennen. Die folgenden Prozentzahlen sollen zeigen, wie die Fahrschüler tatsächlich geantwortet haben:

lesen	lernen	nichts	unterhalten	kartenspielen
37 %	32,6 %	31,4 %	18,8 %	11,8 %

Diese fünf Beschäftigungsarten wurden immer wieder angegeben. Die meisten Kinder nannten mehrere Tätigkeiten zugleich, etwa: "Lesen oder nicht, je nach den Verhältnissen".

Folgende Antworten wurden auch mehrmals gegeben: "Aus dem Fenster schauen", "schlafen", "essen", "dösen", "die Leute beobachten, "Dummheiten machen". Auf diese Antworten beschränken sich mit ganz wenigen Ausnahmen die Angaben.

Hier die Prozentzahlen der verschiedenen Schulen einzeln:

	nichts, unterhalten	lesen, lernen	kartenspielen
München	56,5 %	73,2 %	15,3 %
Pasing	59,3 %	70,8 %	13,6 %
Mindelheim	39,7 %	85,5 %	6,0 %

Im ganzen gesehen sind die Angaben in den drei Städten sehr ähnlich. Die Schüler der Münchener und Pasinger Schulen müssen häufiger im Zug stehen als die Mindelheimer Schüler. Darauf möchte ich zurückführen, daß die Angaben "nichts" beziehungsweise "unterhalten" in Mindelheim wesentlich geringer sind als in München und Pasing. Entsprechend höher ist dafür der Prozentsatz der Schüler, die sich mit lesen und lernen beschäftigen. Kinder, die stehen müssen, sind eben beinahe gezwungen, die Zeit ohne wirkliche Beschäftigung zu verbringen.

In wie weit die niedrige Zahl derer stimmt, die aus der Mindelheimer Schule kartenspielen, läßt sich nicht ohne weiteres feststellen. So gering wie angegeben ist sie wahrscheinlich nicht. Es ist jedoch möglich, daß sie nicht so hoch liegt wie bei den beiden anderen Schulen.

Altersmäßig lassen sich wenig Unterschiede feststellen. Einige Gruppierungen ergibt der Vergleich mit der Fahrtdauer. Je weiter die Strecken sind, um so mehr lohnt es sich, irgend etwas vorzunehmen.

An erster Stelle steht in allen Schulen "lesen". Es wurde von mehr als einem Drittel der Kinder angegeben. Lesen ist für die Bahnfahrt die geeigneteste Beschäftigung. Ein Buch ist handlich, und je interessanter der Inhalt ist, um so leichter kann man sich konzentrieren.

An dieser Stelle könnte man der Bahnfahrt sogar eine positive Seite abgewinnen. Hier können die Kinder, die sonst vielleicht wenig Gelegenheit dazu finden, manches Buch lesen.

Eine andere Frage ist, was die Heranwachsenden bei dieser Gelegenheit lesen. Das ist natürlich nicht in den Antworten der Fahrschüler enthalten. Nur zwei gaben an, was sie lesen. Ein Zwölfjähriger, der eine sehr weite Strecke zu fahren hat, schreibt "Kartenspielen und Krimi lesen". Ein Altersgenosse führt "Ju-

gendzeitschriften, Micky Maus und Rasselbande" auf.

Eine entsprechende Frage innerhalb des Fragebogens wäre sinnlos gewesen, denn die Antworten hätten voraussichtlich kein genaues Bild wiedergegeben. Darum habe ich ganz darauf verzichtet. Auch ohne das weiß ich, daß hier Bücher jeder Güte und Sorte gelesen werden. Hier kann alles ein Asyl finden, besonders, wenn Schüler zusammen fahren, deren Eltern es genau nehmen, und solche, deren Eltern sich wenig darum kümmern, womit ihre Kinder sich beschäftigen. Für die Kinder, die ohnehin billige Kriminalromane und Comics lesen, ist der Zug eine Gelegenheit neben anderen. Bei anderen wird erst durch das Beispiel der Mitschüler oder eines einzigen Kameraden, durch die Lange-
weile während der Fahrt das Interesse geweckt.

Erwähnt werden muß auch die Angewohnheit, während der Fahr- und Wartezeit sich die Langeweile mit Kartenspielen zu vertreiben. Den Zwölfjährigen, der nicht in ein Schülerabteil will, "weil man mit den Arbeitern kartenspielen kann", habe ich an anderer Stelle schon zitiert.

Von der Mindelheimer Schule gaben nur 6 % an, daß sie spielen. Die Zahl ist wahrscheinlich zu niedrig. So gab ein Junge an, daß er im Zug spiele, von der gleichen Strecke spielt aber laut Fragebogen sonst niemand. -

Von der Schule aus wird aber sehr darauf geachtet, daß nicht gespielt wird. Dementsprechend werden einige bei der Beantwortung der Frage vorsichtig gewesen sein. Bei einigen scheinen die Eltern darauf zu achten: "Mein Vater hat das Kartenspielen streng verboten".

Beobachtet man die Fahrschüler, dann sieht man sie oft spielen. Beteiligt ist hier nicht ein einzelner, sondern eine ganze Gruppe. Will einer spielen, dann braucht er Mitspieler, und bald hat sich eine Schar von Zuschauern gefunden. Die Gruppe der Kartenspieler fällt immer besonders unangenehm auf durch den Lärm, der meist damit verbunden ist. Die Gelegenheit zum Kartenspielen ist für Fahrschüler ausgesprochen günstig; sie sind zu mehreren und haben überflüssige Zeit, die sie damit ausfüllen können.

Die Mitfahrschüler

Das Beispiel der Mitfahrschüler ist von besonderer Bedeutung. Eine große Rolle spielt das Vorbild der Älteren. Die Großen schauen kaum von den Kleineren etwas ab, um so mehr achten die Jüngeren auf die Schüler der oberen Klassen und deren Betragen. Ihr Verhalten den übrigen Reisenden gegenüber ist weit-

gehend richtunggebend für die Schüler der unteren Klassen. Ihren Unterhaltungen folgt der Schüler mit gespannter Aufmerksamkeit. Die Schüler sind in höherem Maße Vorbild für die Jüngeren als die übrigen Erwachsenen. Jugendliche nehmen sich ja grundsätzlich sehr gerne nur wenig Ältere zum Vorbild und Maßstab. Von dem Betragen der Primaner hängt darum sehr viel ab. Die Älteren erheben von sich aus auch leicht einen gewissen Machtanspruch, der ihnen von den Jüngeren im allgemeinen auch zugestanden wird. Hier kommt es nun ganz darauf an, wie die Jugendlichen diese Chance nutzen, ob sie den Jüngeren ein gutes Beispiel geben und auf sie achten, oder ob sie nach der Devise handeln: "Wir haben vom ... Prügel gekriegt, jetzt kriegt ihr Prügel und müßt uns parieren".

In den Fragebogen fand sich als Begründung dafür, daß man nicht in ein Schülerabteil wollte, folgendes: "Ältere Schüler schikanieren die jüngeren" und "... weil ältere Schüler oft sehr grob sind".

In den Heranwachsenden ein wirkliches Verantwortungsgefühl an Stelle des Machtbewußtseins zu wecken, auch in dieser Situation, ist eine Aufgabe der Eltern und Lehrer und auch der Mitreisenden.

Der Charakter der Mitfahrerschüler verlangt, so glaube ich, noch höhere Beachtung als der der übrigen Mitschüler in der Klassengemeinschaft. In der Klasse hat das Kind mehr Möglichkeit, seine Kameraden auszuwählen. Außerhalb der Schule kann es sich dem einen anschließen, den anderen ablehnen. Im Zug und in den Wartezeiten ist es praktisch mit denen zusammen, die die gleiche Strecke fahren. Selbstverständlich gibt es auch hier Gruppen. Ein Lehrer meinte sogar, daß die Cliquenwirtschaft bei den Fahrschülern größer sei als bei den Stadtschülern. Die Möglichkeit, die Kameraden auszuwählen, ist aber meist doch sehr beschränkt. Wenn sie nicht zufällig im gleichen Ort wohnen, können die Eltern die Kameraden ihrer Kinder auch kaum kennen lernen.

Beobachtungen der Lehrkräfte zu diesen Fragen

Daß sich die zahlreichen ungünstigen Einflüsse, wie sie bisher besprochen wurden, auswirken, bestätigte ein Teil der Fragebogen der Lehrkräfte. Mehrmals wurde allerdings festgestellt, etwas Derartiges sei nicht zu beobachten. Das beweist zunächst, daß die Dinge nicht offen auf der Hand liegen, daß man es an ihrem Betragen nicht von weitem schon sieht, daß hier Fahrschüler in der Klasse sitzen. Es zeigt sich darin aber auch, daß viele Kinder genügend Kraft zur Überwindung und Verarbeitung mitbringen, und daß auch die Stadtschüler

unter Verhältnissen aufwachsen können, die nicht gesunder sind.

Daß es letzten Endes auf die Veranlagung des einzelnen Schülers ankommt, wurde auch von den Lehrkräften immer wieder betont. Einigen sind Unterschiede im Betragen ihrer Schüler aufgefallen. Über die Hälfte der Lehrkräfte bestätigte einen Einfluß auf den Gedankenkreis der Kinder. In der gleichen Richtung liegen die verschiedenen Feststellungen über das Betragen:

"Lebhafter, zum Teil vorlauter".

"Vielfach forscher, selbstsicherer".

"...stärkere Ichbetonung".

Es ist durchaus möglich, daß solche Beobachtungen von Lehrern gemacht wurden, deren Schüler vielfach in überfüllten Zügen mit den Erwachsenen zusammen um einen Platz "kämpfen" müssen.

Bezüglich meiner Frage "Zeigen sich bei Antworten in der Schule oder in Aufsätzen, daß sie früher entwickelt sind oder durch Gespräche, die sie im Zug mit anhören, beeinflußt sind, "aufgeklärter" sind?", betonten sehr viele Lehrkräfte, daß die Kinder damit in der Schule sehr vorsichtig seien, bei Antworten während des Unterrichts und in Aufsätzen dergleichen kaum zu erkennen sei, daß dafür aber in privaten Gesprächen oder bei der Beobachtung von Kindern solches auffallen würde. Als Beispiel: "Aufgeklärter sind sie, aber davon ist in Aufsätzen nicht die Rede". Damit ist gesagt, daß die Bahnschüler Dinge verarbeiten müssen, die ihnen weitgehend noch nicht entsprechen. Auch der Hinweis auf die Arbeiter und daß die Kinder oft viel hören, fehlt bei den Stellungnahmen nicht.

Da die Fragen von einigen Lehrkräften sehr ausführlich beantwortet wurden, liegen in diesen Antworten wichtige Aufschlüsse. Einige betonen, daß das nur für einen bestimmten Prozentsatz zutrifft. Hier einige Zitate aus den Lehrerfragebogen. Es handelt sich dabei um Antworten auf Frage 6.

"Bis zu einem gewissen Grad". "Im allgemeinen schon".

"Ja, sie hören oft zuviel".

"Sie wissen sehr wohl, wie weit sie in ihren Antworten gehen dürfen und kennen genau die Grenzen. Doch bei Gesprächen untereinander sind auch schon "andere" Dinge zu hören. Illustrierte dürfen sie nicht mit in die Schule bringen, doch stehen sie vor allem in den mittleren Klassen sehr im Kurs."

Empfindsame Kinder hüten sich davor, etwas von ihren unangenehmen Erlebnissen und von Dingen, die sie aufgeschnappt haben, von denen sie aber wissen, daß sie für ihre Ohren nicht bestimmt oder geeignet waren, merken zu lassen. Sie versuchen, allein damit fertig zu werden. Sie täuschen Eltern und Lehrer damit gern über ihre wirklichen Probleme hinweg.

Die Gefahr, daß Fahrschüler in leeren Abteilen von einem Erwachsenen oder älteren Jugendlichen belästigt werden, erwähne ich hier nur. Sie ist besonders gegeben, wenn einzelne Kinder weitere Strecken fahren müssen.

3. Das Problem der Einrichtung eigener Schülerabteile

Um die Fahrschüler vor dem Einfluß irgendwelcher mitreisender Erwachsener zu schützen, aber auch, um die Fahrgäste von dem Lärm und dem Unfug der Fahrschüler zu befreien, gäbe es die Möglichkeit, eigene Abteile und Omnibusse für Schüler einzurichten. In größerem Rahmen ist das natürlich nur möglich in Zusammenarbeit mit der Bahnbehörde.

Die Stellung der Bahnbehörde zu diesem Problem

Ich habe mich mit der Bundesbahndirektion München in Verbindung gesetzt und konnte mich mit dem Leiter des Pressereferates über das Fahrschülerwesen und die Stellung der Bundesbahn zu diesem Problemkreis unterhalten.

Wenn auch die einzelnen Schaffner und Fahrdienstleiter die besonderen Schwierigkeiten der Fahrschüler sehen lernen, so ist doch der Direktion die Angelegenheit kein eigentliches Problem. Viel größere Sorgen machen ihr, so wurde mir gesagt, die berufstätigen Halbwüchsigen. Hier kommt es öfter zu kriminellen Fällen, wogegen etwas Derartiges bei den Schülern höherer Lehranstalten äußerst selten ist. Sie machen meist nur Unfug, was selten bis zur oberen Bundesbahnbehörde weitergeleitet wird. Ein Beispiel:

Auf der Strecke Garmisch-Partenkirchen-Mittenwald scheint das Betragen der Schüler so schlecht gewesen zu sein, daß sich der Bahnhofsvorstand im Mai 1957 gezwungen sah, Gegenmaßnahmen zu ergreifen. Die Eltern der Kinder wurden einzeln angeschrieben. In dem Bericht an die Behörde waren die Übeltaten der Kinder aufgeführt: "Randalieren, auf den Sitzbänken Herumsteigen, Lärmen, Herumtollen im Wagen, Durchlaufen durch die Wagen, Offenlassen der Fenster und Türen, Heraussteigen bei jedem Halten, um Freunde zu begrüßen, Öffnen der Türen und Gitter bei der Fahrt". Es ist das alles ja nichts Besonderes; überall, wo es Fahrschüler in größerer Zahl beieinander gibt, wird dergleichen vorkommen.

Für die Bundesbahn ergeben sich daraus aber folgende Probleme: Belästigung der Mitreisenden, Sachbeschädigungen, Unfallgefahr. Ein pädagogisches Problem ist es für sie nicht.

Die Bundesbahn fühlt sich verpflichtet, ihren Kunden das Reisen möglichst angenehm zu gestalten und Störungen fernzuhalten. Um sich durch Fahr Schüler belästigt zu fühlen, muß man allerdings nicht besonders empfindlich sein. Die Reisenden greifen hier meist selbst ein oder rufen den Schaffner. Beschwerden, die bis zur Bundesbahndirektion geleitet werden, sind äußerst selten. Dem Presseferat waren zwei derartige Fälle bekannt, die aber beide unbedeutend waren. Sie hatten das Durchlaufen durch die Wagen, das Offenlassen der Türen und ähnliches zum Gegenstand.

Für die Behörde ist der Umstand wichtig, daß das unvorsichtige Betragen der Schüler Sachbeschädigungen zur Folge hat. In der "Eisenbahnverkehrsordnung mit Gesetzeskraft" heißt es in § 20: "Ein Reisender, der ... Ausrüstungsstücke der Eisenbahn verunreinigt... oder beschädigt..., hat die Instandsetzungskosten zu tragen, es sei denn, daß ihn kein Verschulden trifft."

Nun ist es aber so, daß weniger direkte Sachbeschädigungen, vielmehr eine besonders starke Abnutzung der Gegenstände durch die Schüler verursacht wird, wofür man diese aber nicht heranziehen kann. Hier sind die Kinder der Vorpubertät und des zweiten Trotzalters die Hauptschuldigen.

Wichtig ist für die Bundesbahn besonders die Unfallgefahr, die zwar für alle Reisenden besteht, nicht nur für Schüler. Die meisten Unfälle werden durch Auf- und Abspringen verursacht, und der prozentuale Anteil der Schüler soll, so wurde mir gesagt, ziemlich hoch sein. Genaues konnte ich leider nicht erfahren, denn es ist streng verboten, einem Fremden Einblick in die Akten zu gewähren. Der Bahnbehörde geht es auch nicht darum, ob Schüler bei dem Unfall in Mitleidenschaft gezogen waren, sondern um die Verletzten und die Todesfälle.

Die Unfallgefahr ist, so wurde mir gesagt, der Hauptgrund der Bahnbehörde, von sich aus keine eigenen Schülerwagen einzurichten, denn wenn sie dies tun würde, würde sie damit ihrem Personal zwangsläufig die Aufsicht über die Schüler übertragen. Aufsicht ist aber eine Rechtssache, die mit Haftpflicht gekoppelt ist. Diese Haftpflicht will die Bahn nicht übernehmen.

Dennoch existieren da und dort Schülerabteile und dergleichen, die aber auf der privaten Initiative einer bestimmten Schule beruhen, natürlich in Zusammenarbeit mit den betreffenden Bahnvorständen. Die Bahnbehörde übernimmt dafür keine Verantwortung.

Die Stellung der Bundesbahn zu diesen Problemen bleibt also auf rein sachlichem, praktischem Boden. Ein pädagogisches Interesse kann man von ihr

auch nicht erwarten. Hier steht Verwaltungstechnisches, nämlich Tarifliches und Fahrplanmäßiges im Vordergrund. Daß die Bahn selbst die Aufgabe einer Beaufsichtigung der Kinder nicht übernehmen will, ist verständlich. Der Plan zu einer Hilfe für die Kinder muß von anderer Seite kommen.

Die Stellung der Schüler zu diesem Problem

Die Fragen "Würdest du lieber in einem Abteil fahren, in dem nur Schüler fahren?"... Warum?" und "Fährst du lieber in einem Abteil, in dem auch Erwachsenen sind?... Warum?" sollten zeigen, wie die Fahrschüler selbst der Einrichtung eines Schülerabteils gegenüberstehen.

Die Antworten waren sehr unterschiedlich. Vor allem verdienen die Begründungen besonderes Interesse. Summarisch genommen waren zwei Fünftel für ein Schülerabteil und ebenso viele gegen ein solches. Den übrigen war es egal, oder sie beantworteten die Frage nicht. Das Bild wird deutlicher, wenn die Antworten mit den Schülern, die sie gegeben haben, verglichen werden.

Unterschiede zeigen sich bei einem Vergleich mit dem Alter der Schüler. Ich habe zu diesem Zweck die Zehn- und Elfjährigen getrennt von den Zwölf- und Dreizehnjährigen, um die Kinder und Vorpubeszenten nicht in einer Gruppe zu haben. Die Vierzehn- bis Sechzehnjährigen bilden eine Gruppe für sich. Die Siebzehnjährigen habe ich gesondert genommen, weil es sich hier um ein Übergangsalter zwischen Pubertät und Adoleszenz handeln kann und weil Siebzehnjährige sowohl zu denen gehören können, die die Mittlere Reife ablegen wollen wie auch zum Abitur führende Klassen besuchen können. Die letzte Gruppe bilden die Jugendlichen ab 18 Jahren. Die Ergebnisse zeigen aber keine nennenswerten Unterschiede zwischen den beiden letzten Gruppen. Der Genauigkeit wegen habe ich die Antworten nach den verschiedenen Schulen getrennt tabuliert.

Ich gebe die reinen Zahlen hier wieder. + bedeutet eine Befürwortung, - eine Ablehnung der Schülerabteile.

Alter	10 - 11		12 - 13		14 - 16		17	18 ...	
Stellungnahme	+	-	+	-	+	-	+	-	+
München	17	2	25	17	34	50	1	12	1
Pasing	6	5	23	9	21	41	2	17	1
Mindelheim	15	3	18	3	35	7	4	4	2
zusammen	38	10	66	29	90	98	7	33	4

Durch die fünffache Aufteilung des Samples wurden die Basiswerte hier manchmal sehr gering. Ich habe darum keine prozentuale Berechnung wiedergegeben, sondern die reinen Zahlen.

Mit Sicherheit ablesen läßt sich aber der Rückgang der Fahrschüler, die die Einrichtung eines Schülerabteiles begrüßen würden, je höher das Alter ist. Bei den 10- bis 13jährigen waren weitaus mehr Kinder dafür, bei den 14- bis 16jährigen ist das Bild schwankend, bei den Älteren hat die Ablehnung ein großes Übergewicht. In diesem Alter ist eine positive Beurteilung des eigenen Schülerabteiles nur äußerst selten. Besonders deutlich zeigt sich die Akzentuierung, wenn man alle 10- bis 13-, 14- bis 16- und die Gruppe von den 17jährigen an zusammenfaßt.

Alter	10 - 13		14 - 16		17 und älter	
Stellungnahme	+	-	+	-	+	-
Anzahl	104	39	90	98	11	68

Würde bei der ersten Altersgruppe der größte Teil ein eigenes Schülerabteil begrüßen, so finden sich bei den Großen nur noch ganz wenige, die sich in ein Schülerabteil setzen möchten. Wenn man diese wenigen näher betrachtet und ihr Alter mit dem ihrer Klassenkameraden vergleicht, die übrigen Antworten und die Begründungen ansieht wird das Bild noch einheitlicher.

Drei dieser elf Jungen, die für gesonderte Abteile waren, ließen die Antwort ohne jede Begründung. Fast alle Schüler hatten hier aber eine Begründung angegeben. Diese Jungen hatten also entweder sehr wenig Sorgfalt und Interesse für diese Frage übrig oder die Sache war ihnen gar kein Problem. Ihr "Ja" wiegt darum auch nicht sehr schwer. - Vier dieser Jungen sind in einer Klasse, in der 14, 15, 16jährige Schüler sind. Ihre Antworten sind darum nicht als typisch für die letzte Altersgruppe anzusehen, Ihrem Entwicklungsstand nach gehören sie wahrscheinlich in die Gruppe der Jüngeren. - Drei dieser 17 - 18jährigen gaben auf die Frage nach dem Verhältnis zu den Mitreisenden eine negative Antwort. Das ist auf dieser Altersstufe sehr selten. Meist wird versucht, die eigene Ebenbürtigkeit mit den Erwachsenen zu unterstreichen. - Ein Junge dieser letzten Altersgruppe glaubt, daß er in einem Schülerabteil morgens besser lernen könne. Ob sich das auf die überfüllten Abteile bezieht, oder ob er abschreiben will, geht daraus nicht hervor.

Im Hinblick darauf kann man also sagen, die Schüler der oberen Klassen sind

gegen die Einrichtung eines Schülerabteils. Ihre Begründungen, warum sie es nicht wollen, sind relativ einfach und einheitlich. Sie befürchten, die jüngeren Schüler würden zu viel Lärm machen, zum Beispiel: "Nur mit älteren Schülern". "Zu laut, die Schüler benehmen sich dann (gemeint ist, wenn Erwachsenen anwesend sind) besser". Die Funktion der Aufsicht, die die Erwachsenen ausüben, wird sehr oft betont.

Manche legen besonderen Wert darauf, im Zug arbeiten zu können, woran sie der Lärm der Jüngeren hindern würde: "Man kann Arbeiten erledigen". "Man kann besser in der Frühe lernen". "Jüngere Schüler lärmern, daher lernen oder lesen unmöglich. "

Auch der Gedanke, nach der Schule nichts mehr von allem, was mit Schule zu tun haben könnte, sehen zu wollen, wird sehr lebhaft ausgedrückt: "Ich bin froh, außerhalb der Schule nichts mehr von Schule zu sehen". "Ich will nicht dauernd von der Schule hören".

Viele legen besonderen Wert auf das Fluidum, das von der Umgebung der Erwachsenen ausgeht und auf die Möglichkeit, sich mit den Erwachsenen unterhalten zu können: "Man kann sich mit ihnen gut unterhalten", oder, reichlich geschraubt formuliert: "Man kann sich auf höheren geistigen Ebenen unterhalten". Im Mittelpunkt steht aber die Möglichkeit, Menschen beobachten zu können, der Gedanke, hier ein Stück Welt der Erwachsenen kennen lernen zu können, wie es an anderer Stelle schon eingehend besprochen wurde. Daneben stehen Antworten, die zeigen, daß die Schüler nach Ebenbürtigkeit mit den Erwachsenen streben: "...zu kindisch ", "Absonderung nicht nötig", "Schüler sind keine Kaste! "

Alle diese Gründe sind teils sachlich, teils aus alterspsychologischer Sicht sehr verständlich. Über diesen Rahmen ging eigentlich keine der Begründungen hinaus.

Ähnliche Argumente wurden auch von den Jüngeren gegen das Schülerabteil angeführt. An erster Stelle stand die Begründung, daß zu viel Unfug getrieben würde, daß es zu laut sei, daß die Erwachsenen für Ruhe sorgen. Allerdings fällt manchen die Entscheidung schwer. Auf der einen Seite meinen sie, daß der Lärm und das Umtreiben zu schlimm würden, andererseits sind ihnen die Erwachsenen dann doch zu "grantig". "Nein, zu viel Krach und Unfug, aber die Erwachsenen sind hochnäsiger".

Auf allen Altersstufen finden sich Kinder, die lieber mit Erwachsenen fahren, weil sie es interessanter finden, weil es sonst zu einseitig wäre - "geistige Ver-

blöding!" - weil sie Kontakt mit der Umwelt möchten.

Auf den unteren Altersstufen finden sich allerdings noch Begründungen, die bei den Großen fehlen: einige der jüngeren Schüler fürchten sich vor der "Schikane" der Älteren. Vereinzelt kommt es vor, daß Jungen nicht in ein Abteil für Schüler möchten, weil sie sich vor ihren Mitschülern zu fürchten scheinen, "Weil die Erwachsenen freundlicher sind", "Sie sind hilfsbereiter", "Weil nicht viele Schüler freundlich sind."

Einige befürchten, im Falle eines Schülerwagens eine Beaufsichtigung zu bekommen, und unter der Bedingung wollen sie dann doch lieber darauf verzichten.

Mit der Begründung "Weil man da besser lernen kann" wird allerdings auf beiden Seiten argumentiert. Abgesehen davon, daß viele der Überfüllung der Züge wegen nicht lernen können und sich von einem Schülerabteil mehr Platz erhoffen, - viele begründen ihr Ja damit, daß man da "auch einen Sitzplatz bekommt", "Bei ihnen (den Erwachsenen) muß man immer aufstehen, obwohl man selbst müde ist" - und dann das Arbeiten leichter wird, wird ein Teil wohl weniger an selbständiges Anfertigen von Hausaufgaben gedacht haben als an die verschiedenen Arten des Abschreibens. In dieser Weise sind Antworten zu deuten wie: "Weil man noch wegen Hausaufgaben fragen kann".

Wenn die Jüngeren sich aber ein eigenes Schülerabteil wünschen, dann in aller erster Linie, weil sie unter sich sein wollen, "weil die Erwachsenen kein Verständnis haben", weil sie hoffen, ohne Aufsicht der Erwachsenen "mehr umtreiben" zu können, und weil da "mehr Gaudi" ist, oder auch nur, weil sie sich da nicht so zusammennehmen müssen, da sich die Erwachsenen ja immer "belästigt" fühlen. Viele Kinder stört es, daß sie von den Erwachsenen beobachtet werden und daß sie ihnen zuhören: "Man kann sich unterhalten, ohne daß die Erwachsenen neugierig zuhören", "Die Erwachsenen brauchen das nicht alles zu hören, was wir sagen." "Die reden einem immer dazwischen".

Fast alle entscheidenden Punkte sind in den Antworten der Schüler schon berührt: der Lärm der Schüler, die Schwierigkeiten mit den Erwachsenen, die großen Altersunterschiede der Fahrschüler, die Gefahr, daß die rauhesten Elemente die Oberhand gewinnen, das Notwendigwerden einer gewissen Beaufsichtigung.

Die Stellung der Lehrkräfte zu diesem Problem

Die Gesichtspunkte, die ein größerer Teil der jüngeren Schüler natürlich po-

sitiv beurteilt, die Hoffnung, mehr umtreiben und besser abschreiben zu können, lassen die Lehrkräfte in den meisten Fällen sich zu einem Nein entscheiden. Der weitaus größte Teil der Lehrkräfte antwortete verneinend auf die Frage "Finden Sie es günstiger, wenn die Schüler eigene Wagen haben oder wenn sie mit den übrigen Reisenden zusammen fahren?" Die Antworten lauteten zum Beispiel: "Sie sollten ruhig mit den übrigen Reisenden zusammenfahren...", "Keine eigenen Abteile", "Ich halte das Zusammensein mit den übrigen Reisenden für günstiger".

In ihren Begründungen bezogen sich die Lehrkräfte durchweg auf die Gefahren, die ein unbeaufsichtigter Schülerhaufen mit sich bringt: "Besser keine getrennten Sonderwagen, das wäre ohne Aufsicht nicht zu machen, so üben die Erwachsenen doch einige Kontrolle". "Mit den übrigen Reisenden zusammen, da bedingte Beaufsichtigung." Interessant scheint mir die Tatsache, daß diejenigen Lehrkräfte sich für ein eigenes Abteil aussprachen oder es zumindest in Erwägung zogen, die auf die Frage, ob die Fahrschüler in ihrem Betragen anders seien als die übrigen Schüler, ob festzustellen sei, daß sie durch das Milieu der Zugabteile beeinflusst seien, bejahend antworteten. Einige von ihnen hält aber der Gedanke an den Lärm und die Unfallgefahr davon ab. Die meisten Lehrkräfte, die Bahnfahren eine Gefahr sehen, ergänzen ihre Antworten durch eine Begründung, was auf ein besonderes Interesse schließen läßt.

Auch entschiedene Bejahung kommt vor:

"Eigene Wagen!", "Unbedingt!"

"Eigene Schülerabteile wären sehr zu wünschen, nicht allein der Schüler wegen. Ich habe es selbst erlebt, wenn solch eine Horde ins Abteil kommt, sie können nicht ruhig sitzen, sondern stören durch ihr lautes Wesen. Meist geht es dann im Zug von einem Wagen in den anderen, bis alle beisammen sind."

Sehr wichtig scheint mir folgender Gesichtspunkt zu sein: "Auch das Zusammensein von lauter Schülern ganz verschiedener Entwicklungsstufen ist problematisch."

Die Einrichtung gesonderter Schülerabteile wird also von den meisten Lehrkräften nicht unterstützt und zwar in erster Linie aus dem Gedanken heraus, daß man die Schüler grundsätzlich nicht ohne Beaufsichtigung in größeren Mengen zusammen fahren lassen könne.

Berichte über bestehende Schülerabteile

Tatsächlich gibt es örtlich begrenzte Versuche, Schülerzüge und Schülerabteile einzurichten, beziehungsweise Züge, die in aller erster Linie von Schülern

benutzt werden. Schneider berichtet in seinem Buch "Deine Kinder und Du", daß er einmal zufällig mit einem sogenannten Schulzug fahren mußte und schildert die sehr wenig erfreulichen Erfahrungen, die er hier machen mußte. (1). Die Kinder waren sich völlig selbst überlassen, und so hatten offensichtlich die Übelsten die Oberhand gewonnen und in dem Zug ihre "Spuren" hinterlassen.

Mit positiver Nuance führt Strobel ein solches Beispiel eines Schülerzuges an. Er berichtet von einer Zeitungsnotiz aus dem "Münchener Merkur" Jahrgang 1950 Nr. 45: "Im Horazexpress herrscht Ordnung". Hier hatten die Schüler selbst die Aufsicht übernommen. Einige waren jeweils verantwortlich für ordentliches Betragen, andere sorgten dafür, daß kein Betrug mit Fahrkarten getrieben wurde usw. Im Notfall wurden auch Strafen verhängt, in besonders schlimmen Fällen die Übeltäter dem Direktorat gemeldet. (2)

Hier ist die Frage der Disziplin in etwa gelöst. Ob die Methode im einzelnen befürwortet werden kann, ist die andere Frage. Ohne irgend eine Art von Aufsichtigung ist ein Schülerzug wohl wirklich eine sehr gewagte Sache.

Zusammenfassende Gedanken zu diesem Problem

Es wurde festgestellt, daß die Fahrschüler bei der Bahnfahrt durch die Unvorsichtigkeit und Unerzogenheit vieler Erwachsener Einflüssen ausgesetzt sind, die eine gesunde Entwicklung nicht fördern. Um den Heranwachsenden eine für ihre Entwicklung bestmögliche Umwelt zu schaffen, liegt der Gedanke nahe, abgesonderte Schülerabteile einzurichten. Aber auch hier stehen sich begründete Für und Wider gegenüber. Dafür spricht der Vorteil, daß die Schüler dadurch befreit wären von der Atmosphäre der Arbeiterzüge, daß sie isoliert wären von den Einflüssen aus der Erwachsenenwelt.

Diese Einflüsse sind aber, wie schon festgestellt, nicht nur negativ, sondern sie können mitunter auch wertvoll und wünschenswert sein. Es würde den Kindern durch eine Absonderung also auch eine positive Bildungsquelle entzogen. Zu dem sind die Heranwachsenden in unbeobachteten Schülerabteilen einer gewissen Art ihrer eigenen Kameraden, die keinen guten Einfluß ausüben, in noch viel stärkerem Maße ausgesetzt, zumal sie deren Gesellschaft jetzt kaum mehr umgehen können. Ein Problem ist das Altersgefälle. Einmal fühlen sich die Schüler der oberen Klassen mehr zu den Erwachsenen gehörig als zu den Schülern der unteren Klassen. Auf der anderen Seite ist die Art der Älteren, sich

(1) Schneider, Deine Kinder und Du, aaO, S. 203 f

(2) Strobel, aaO, S. 201 f

zu betragen, nicht immer das beste Vorbild für die Jüngeren, und die Gefahr besteht, daß sich einige Rabauken in den Vordergrund drängen, die die übrigen, besonders die Jüngeren dann tyrannisieren. Grundsätzlich muß das Altersgefälle nicht nachteilig sein, jedoch unter der Bedingung, daß die Schule beobachtend dahinter steht. Ernsthaft zu bedenken ist die Möglichkeit einer erhöhten Unfallgefahr, wenn die Schüler sich selbst überlassen sind. Es muß auch an die günstige Gelegenheit gedacht werden, die sich für das Abschreiben in seinen verschiedensten Formen bietet.

Für die Schülerabteile spricht auch, daß die übrigen Reisenden durch diese Einrichtung von den Ruhestörern befreit wären. Ich sehe es nicht als Negativum an, wenn sich die Kinder nach der Schule durch besondere Lebhaftigkeit einen Ausgleich zu verschaffen suchen. In allgemeinen Abteilen sind sie es den Mitreisenden aber schuldig, Rücksicht zu nehmen, und es muß von ihnen verlangt werden. Aber gerade wenn die Kinder die Vorpubertät und das zweite Trotzalter durchlaufen, wenn sie dazu noch besonders vital veranlagt sind, dann hätten sie es fast nötig, daß sie sich nach dem langen Stillsitzen in der Schule frei bewegen könnten, zumal vielen auch zu Hause die Möglichkeit dazu fehlt. Natürlich ist eine Eisenbahn kein Spielplatz, ich würde es aber sehr begrüßen, wenn die Möglichkeit zu sehr lockerer Disziplin gegeben wäre. Wenn aber nicht für irgend eine Art von Beaufsichtigung gesorgt wäre, würde, gerade weil die Natur nach Ausgleich auf das in der Schule geforderte Betragen sucht, der Lärm und auch die Unfallgefahr zu groß werden. Zudem wäre den Kindern, die sich ruhig beschäftigen möchten, die Arbeit sehr erschwert. Sie würden wohl in den meisten Fällen daran gehindert werden. Allenfalls würden gemeinsam Hausaufgaben angefertigt.

Im einzelnen Fall kann es sich nur darum handeln, welche Gesichtspunkte der Betreffende, der zu entscheiden hat, höher bewertet. Wird ein solches Sonderabteil oder ein Schülerzug eingerichtet, dann, und das scheint mir die Hauptsache zu sein, fällt der Schule die weitere Aufgabe zu, diese Einrichtung im Auge zu behalten, die etwaigen Übelstände zu sehen und sich um eine Lösung, soweit wie möglich zu bemühen. Vor allem müssen die Lehrer, aber auch die Eltern darauf achten, welcher Geist in diesen Schülerwagen herrscht. Diese Sorge für die innere Disziplin ist die erste Aufgabe. Erst an zweiter Stelle steht die Frage, auf welche Weise die äußere Disziplin am besten verwirklicht wird. Ob nun für eine gewisse Ordnung gesorgt wird, indem besondere Schüler mit der Beaufsichtigung betraut werden, oder ob versucht wird, in den einzelnen Fahrschülern genügend Verantwortungsgefühl zu wecken, hängt von der Entscheidung der jeweiligen Schule ab. Jedenfalls sollte, im Falle einer Absonderung, für

die Großen doch eine Möglichkeit bestehen, von den Jüngeren fernzubleiben, vielleicht, indem gesonderte Abteile für sie da sind oder daß es ihnen freigestellt bleibt, ob sie zu den Schülern oder den Erwachsenen einsteigen wollen.

Die praktische Durchführung wird in den meisten Fällen auf sehr große Schwierigkeiten stoßen, die um so größer sind, je weniger Schüler auf einer bestimmten Strecke fahren, weil sich der Aufwand für wenige "nicht lohnen" würde. - Die persönliche Initiative bleibt der entscheidende Faktor, solange nicht vom Staat für die fahrenden Schüler gesorgt wird.

4. Der Heimweg am Abend

Eine weitere Schwierigkeit, die einen Teil der Fahrschüler betrifft, darf nicht übersehen werden.

Bedingt durch die Schulraumnot haben die Kinder teilweise statt vormittags nachmittags Schule. Schon mehrmals haben sich Schwierigkeiten gezeigt, die durch den Nachmittagsunterricht bedingt sind. Es muß aber auch beachtet werden, daß einige Fahrschüler bei ungünstigen Verbindungen und weiten Strecken abends sehr spät nach Hause kommen. Daß dann da Abendbrot erst spät, für Jugendliche zu spät eingenommen werden kann, daß der Abend entweder für Hausaufgaben ausfällt oder aber die Kinder viel zu spät ins Bett kommen, wurde an anderer Stelle schon besprochen. Zudem sind diese Jugendlichen gezwungen, spät abends nach Hause zu gehen. Im Sommer, wenn es hell bleibt, bis die Kinder zu Hause sind, ist weniger Grund zur Besorgnis gegeben. Anders dagegen, wenn es früh dunkel wird. Stille, weite Heimwege sind für die Heranwachsenden ja immer eine Gefahr. In erster Linie sind davon die Schüler betroffen, die auf dem Lande wohnen.

Die Nachmittagsschule schließt zwischen 17 und 17.30 Uhr, wenn voll Unterricht war. Am frühesten dunkel ist es Mitte Dezember gegen 17.15 Uhr. Der früheste Sonnenuntergang ist am 14. Dezember um 16.25 Uhr. Knapp eine halbe Stunde später muß man mit dem Beginn der Dunkelheit rechnen.

Abgesehen von diesen wenigen Tagen können die Stadtschüler also auch in der kalten Jahreszeit vor Einbruch der Dunkelheit zu Hause sein, wenn man mit einem Schulweg von 20 Minuten rechnet. Dagegen kann nur ein ganz geringer Teil der Fahrschüler bis 17.30 Uhr zu Hause sein.

Von den Kindern, die angegeben haben, wann sie abends nach Hause kommen,

sind zu Hause:

bis 18 Uhr	bis 18.30 Uhr	bis 19 Uhr	bis 19.30 Uhr
10 %	21 %	37 %	23 %

Bei einigen wird es noch später. Die späteste Angabe war 21 Uhr. Viele Fahrschüler sind so gezwungen, sich zur Abendzeit, wenn es bereits dunkel wird, auf dem Bahnhof und in seiner Umgebung aufzuhalten. Besonders bedenklich ist die Sache, wenn die Kinder dann einen weiten, sehr stillen und verkehrsarmen Weg nach Hause zu gehen haben. Auf jeden Fall sollten sich die Erzieher der Schüler darüber im klaren sein. Es ist zu überlegen, ob man die Fahrschüler unter solchen Umständen früher aus dem Unterricht entlassen sollte, wenn ihnen damit die Möglichkeit gegeben wäre, mit einem früheren Zug zu fahren und so vor Einbruch der Dunkelheit zu Hause zu sein. Die Eltern müßten sehr streng darauf achten, ob die Kinder auch wirklich sofort nach Ankunft des Zuges, auf dem kürzesten Weg nach Hause kommen.

5. Ergebnis

Zwei Grundprobleme sind bei den Untersuchungen deutlich geworden. Das eine liegt in der unausgefüllten Zeit, einmal, wenn die Fahrschüler auf ihre Züge und auf den Schulbeginn warten müssen. Diese Wartezeiten verbringen sie in unbeaufsichtigten Räumen, im Schulgebäude, in Gaststätten, auf der Straße, auf dem Bahnhof. Unausgefüllt ist auch die tägliche Fahrzeit, die die Fahrschüler wiederum auf sehr verschiedene Weise verbringen können.

Das zweite Grundproblem liegt in dem Bahnhofsmilieu mit seiner spezifischen Atmosphäre, seinem ruhelosen Charakter, den Arbeiterzügen mit ihrem meist niedrigen Niveau, der Unvorsichtigkeit der erwachsenen Mitreisenden. Diese Faktoren bestimmen die Welt, durch die der Fahrschüler täglich zweimal hindurch muß. Sie sind funktionale Erziehungsmächte, mit der die intentionale Erziehung rechnen muß. Sie darf den Jugendlichen bei dieser Auseinandersetzung nicht allein lassen.

Die Schwierigkeiten, die dem Fahrschüler auferlegt sind, sind eine Aufgabe, die gelöst oder nicht gelöst werden kann, es liegen darin Chancen und Gefahren zugleich. Lernt der Heranwachsende hier schon, von sich aus auch diese Zeiten sinnvoll auszunutzen, dann hat er einen Gewinn für sein ganzes Leben, er lernt Straffheit und Selbstdisziplin. Kommt er nicht dahin, dann ist die Gefahr zu

verbummeln sehr groß. - Verarbeitet er die Probleme dieser Umwelt mit der Zeit in sich, lernt er sie sehen, dann reift er daran. Findet er diese Lösung und damit die nötigen Gegenkräfte nicht, dann bleiben diese Probleme entweder unverarbeitet in ihm liegen, oder er läßt sich von dieser Welt in starkem Maße prägen, ohne ihre Gefahren erkannt zu haben.

III. Die schulischen Leistungen der Fahrschüler

1. Der Vergleich der Zeugnisnoten von Stadt- und Fahrschülern

Auf geistigem Gebiet lassen sich die Folgen des täglichen Fahrens, soweit sie das in der Schule verlangte Können betreffen, leichter ablesen als auf der Ebene der körperlichen und seelischen Belastung, weil die geistige Leistung gemessen und in Schulnoten festgehalten ist. Damit ist eine ausgesprochen günstige Basis zum Vergleich gegeben, denn nur im Vergleich mit den Klassenkameraden, die nicht auf das tägliche Fahren angewiesen sind, können die Auswirkungen der täglichen Fahrt bei den Fahrschülern festgestellt werden. Es müssen also die Schulleistungen der Fahr- und Stadtschüler gegenübergestellt werden.

a. Spezielles zur Methode des Leistungsvergleiches

Bei diesem Vergleich sind verschiedene Wege möglich. Man könnte die schulischen Leistungen einzelner Schüler gegenüberstellen. Dabei stößt man aber auf sehr große Schwierigkeiten, weil es Kinder mit gleichen Voraussetzungen, gleicher Begabung und gleichen Umweltsbedingungen sein müßten (Elternhaus), von denen das eine am Schulort wohnt, das andere täglich mit der Bahn fährt. Sie auch nur annähernd zu finden, wäre ein Glücksfall. Diese Methode kann hier nicht angewandt werden.

Eine günstigere Vergleichsbasis wird geschaffen, indem der Faktor der Zufälligkeit, zum Beispiel die Intelligenzhöhe des einzelnen, ausgeschaltet wird. Das wird möglich, indem eine genügend große Schülerzahl untersucht und gegenübergestellt wird. Je größer die Anzahl der Untersuchungsobjekte ist, um so mehr gleichen sich die zufälligen Gegebenheiten der Versuchspersonen aus und das Typische wird bestimmend. Diese Methode habe ich angewandt.

Die Voraussetzung dazu waren folgende Überlegungen:

Treten bei einer sehr großen Zahl von Stadt- und Fahrschülern durchgehend

gruppenweise Unterschiede in den Schulleistungen auf, dann sind diese Unterschiede auf die eine Tatsache des Fahrschülerseins zurückzuführen, wenn keine begabungsmäßigen Unterschiede vorausgesetzt werden können.

Mitbestimmend für die geistige Leistung sind zunächst die häuslichen Verhältnisse. Über das häusliche Milieu von Stadt- und Fahrschülern kann allerdings nur wenig ausgesagt werden. Ob die Verhältnisse bei den einen oder bei den anderen günstiger liegen, ist kaum zu entscheiden. Ich glaube nicht, daß Unterschiede bestehen, die ins Gewicht fallen. Ich nehme an, daß das soziale Niveau bei Eltern von Fahrschülern nicht niedriger ist, zumal der Besuch der höheren Schule ihres Kindes für sie erschwert ist (Fahrkosten). Genauer läßt sich darüber ohne eingehende Untersuchungen nicht sagen. Jedenfalls kann nicht vorausgesetzt werden, daß die Arbeitsbedingungen, sofern sie die häuslichen Verhältnisse betreffen, bei den Fahrschülern ungünstiger seien als bei den Stadtschülern. Ebenso besteht keine Veranlassung anzunehmen, daß die Kinder, die am Schulort wohnen, allgemein intelligenter seien als Kinder, die von auswärts hereinfahren. Unterschiede in den Schulnoten können nicht grundsätzlich durch verschiedene hohe Intelligenz in den beiden Gruppen bedingt sein. Zudem haben wir es bei Fahrschülern ja keineswegs nur mit Kindern aus weit abliegenden Dörfern zu tun. Solche sind sogar sehr selten. Bei ihnen könnte allerdings am Anfang eine weniger gute Vorbildung, etwa durch eine einklassige Volksschule, eine Rolle spielen, was sich im Laufe der Oberschulzeit aber wieder ausgleichen dürfte.

Fahrschüler kommen aber vielfach aus stadträhnlichen Orten, besonders die der von mir erfaßten Schulen. Ein großer Teil dieser Stadtschüler kommt aus Vororten von München. Die Mandelheimer Schule besuchen sehr viele Kinder aus Orten wie Krumbach, Türkheim, Bad Wörishofen, die sich von Mindelheim nicht wesentlich unterscheiden, wenigstens nicht in einer für diesen Zusammenhang wichtigen Beziehung.

Es läßt sich also weder annehmen, Fahrschüler brächten von zu Hause aus weniger Anregung und eine geringere geistige Beweglichkeit mit als Stadtschüler, noch läßt sich voraussetzen, Fahrschüler seien weniger begabt als Kinder, die am Schulort wohnen. Ebenso wenig können Unterschiede in dem von der Anlage her bedingten Grad des Fleißes und der Anstrengungsbereitschaft angenommen werden. Da Fleiß aber weitgehend eine erworbene Eigenschaft ist, wie Hansen betont (1), so spielen die Umweltsbedingungen mit eine Rolle.

(1) W. Hansen, Lexikon der Pädagogik, Freiburg, 1952, Fleiß

Zu diesen Umweltsbedingungen gehört bei den Fahrschülern die Bahnfahrt, und hier ist zu sagen, daß einerseits das ständige Wartenmüssen, dieses Zeitverbummeln, dazu die günstige Gelegenheit, im Zug abzuschreiben, das unsachgemäße Lernen morgens in der Bahn oder vor der Schule das Beispiel weniger gewissenhafter Kameraden, die Neigung zu geringem Fleiß begünstigen kann. Andererseits werden sich gerade ältere, gewissenhafte und strebsame Schüler zwingen, die Nachteile, die sich durch den Zeit- und Kraftverlust ergeben, durch größeren Fleiß, größere Anstrengung zu kompensieren, um gute Ergebnisse zu erzielen. Hier handelt es sich dann aber um spezifische Auswirkungen der Bahnfahrt. Von der Anlage her können keine Unterschiede angenommen werden.

Auf Grund dieser Überlegungen setze ich voraus, daß bei der Gesamtheit der Stadtschüler und der Gesamtheit der Fahrschüler grundsätzlich die gleichen anlagemäßigen Leistungsvoraussetzungen angenommen werden können.

Ich habe also, um festzustellen, ob und in wie weit ein Einfluß des Fahrschülerseins auf die schulischen Leistungen besteht, die Zeugnisnoten einer großen Anzahl von Stadt- und Fahrschülern verglichen, und außerdem habe ich gegenübergestellt, in wie weit das Klassenziel nicht oder nur knapp erreicht wurde. Abgesehen von den vorigen Überlegungen war der Vergleich möglich, weil die Kinder, Fahr- und Stadtschüler, im Bezug auf die Schule selbst unter den gleichen Voraussetzungen arbeiten. Sie gehören jeweils der gleichen Klasse an und es besteht nicht die Möglichkeit, daß durch verschiedene Lehrkräfte unterschiedlich benotet worden wäre. Das wäre der Fall, wenn an der einen Schule nur Fahr-, an der anderen nur Stadtschüler untersucht worden wären. So aber besuchen die Kinder jeweils die gleiche Schule, die gleiche Klasse, werden von den gleichen Lehrkräften unterrichtet, müssen in der gleichen Zeit den gleichen Stoff erarbeiten, haben also im Bezug auf die Schule die gleichen Arbeitsbedingungen.

Ich konnte die Schulleistungen der Stadt- und Fahrschüler von 89 Schulklassen vergleichen und zwar handelt es sich dabei um die Schüler der Jahrgänge 1954/55, 1955/56, 1956/57 der Mindelheimer Schule und 1957/58 der Münchener Schule. Es waren das insgesamt 2209 Kinder, davon 1078 Stadtschüler und 1131 Fahrschüler. Die Mindelheimer Schule hatte mehr Fahr- als Stadtschüler, die Münchener Schule hatte mehr Stadtschüler.

Ich gebe die Ergebnisse hier wieder. Es handelt sich dabei um die Durchschnittswerte der Klassen und zwar habe ich der Kürze und Übersichtlichkeit wegen bei der Wiedergabe die Parallelklassen (1a + 1b + 1c) zusammengefaßt. Die Zah-

ien geben also die Durchschnittswerte aller ersten, zweiten, dritten Klassen eines Jahrganges wieder. Errechnet worden waren zunächst die Werte für jedes Kind einzeln und danach der Klassendurchschnitt.

Die Betragens- und Fleißnoten sind gesondert angegeben, der Notendurchschnitt ist errechnet aus den Schulnoten in den einzelnen Fächern.

Die Werte, besonders die Gesamtdurchschnittswerte dürfen nicht absolut genommen werden, da bei der Berechnung durch Auf- und Abrundung kleine Ungenauigkeiten nicht vermieden werden konnten. Da es sich aber um einen Vergleich handelt, spielen diese Rechenungenauigkeiten eine geringe Rolle, da sie sowohl bei den Stadt- als auch bei den Fahrschülern anzunehmen sind. Ich habe jeweils zwei Stellen nach dem Komma angegeben.

Weiterhin wurde festgestellt, wieviel Prozent der Stadt- beziehungsweise Fahrschüler das Klassenziel nicht erreicht haben oder gefährdet waren. Da mir bei der Münchener Schule nur die Halbjahreszeugnisse zur Verfügung standen, konnte ich hieraus nur "gefährdet" und "sehr gefährdet" entnehmen. Ich habe in der Wiedergabe beides zusammengefaßt. "Nicht bestanden" fehlt hier also.

Bei der Münchener Schule habe ich auch die prozentuale Verteilung der ins Klassenbuch eingetragenen Verweise und Strafen festgehalten und gebe sie wieder.

b. Die Zeugnisnoten

1. Klassendurchschnittswerte

		Mindelheim 1954/55		Mindelheim 1955/56	
		<u>St. Sch.</u>	<u>F. Sch.</u>	<u>St. Sch.</u>	<u>F. Sch.</u>
Kl. 1	Betragen	1,32	1,35	1,81	1,82
	Fleiß	2,25	2,15	2,29	2,39
	Noten-	2,64	2,71	2,76	2,94
	durchschnitt				
Kl. 2	Betr.	1,46	1,75	1,75	1,61
	Fl.	1,42	2,15	2,10	2,12
	N. D.	2,57	2,75	2,98	2,68
Kl. 3	Betr.	1,80	1,79	1,93	2,00
	Fl.	2,15	2,33	2,48	2,40
	N. D.	2,73	2,75	2,93	2,86
Kl. 4	Betr.	1,66	1,92	2,00	2,02
	Fl.	2,15	2,00	2,35	2,29
	N. D.	2,89	3,04	2,94	3,01
Kl. 5	Betr.	1,71	1,77	1,82	1,92
	Fl.	2,25	2,50	2,19	2,54
	N. D.	1,85	2,69	3,00	1,92
Kl. 6	Betr.	1,61	1,41	1,40	1,59
	Fl.	2,49	2,15	1,88	1,92
	N. D.	3,16	2,87	2,46	2,44
Kl. 7	Betr.	1,00	1,14	1,47	1,56
	Fl.	1,80	1,71	2,36	2,15
	N. D.	2,32	2,24	2,51	2,41
Kl. 8	Betr.	1,00	1,00	1,12	1,10
	Fl.	1,50	1,71	1,75	1,82
	N. D.	2,40	2,41	1,60	2,17
Kl. 9	Betr.			1,00	1,03
	Fl.	-	-	1,25	1,07
	N. D.			2,25	2,09

		Mindelheim 1956/57		München 1957/58	
		<u>St. Sch.</u>	<u>F. Sch.</u>	<u>St. Sch.</u>	<u>F. Sch.</u>
Kl. 1	Betr.	1,75	1,47	1,60	1,64
	Fl.	2,05	2,09	1,97	2,21
	N. D.	2,64	2,73	2,66	2,97
Kl. 2	Betr.	1,87	1,84	1,83	1,92
	Fl.	2,18	2,38	2,16	2,15
	N. D.	2,67	2,83	2,94	3,06
Kl. 3	Betr.	2,41	2,00	1,89	1,90
	Fl.	2,71	2,52	2,26	2,18
	N. D.	3,20	2,99	3,11	3,20
Kl. 4	Betr.	2,02	1,86	1,95	1,87
	Fl.	2,24	2,00	2,22	2,19
	N. D.	2,66	2,85	3,14	3,14
Kl. 5	Betr.	1,87	2,02	1,65	1,81
	Fl.	2,01	2,34	2,04	2,13
	N. D.	2,48	2,85	2,96	2,90
Kl. 6	Betr.	1,72	1,87	1,78	1,91
	Fl.	2,09	2,15	2,12	2,17
	N. D.	2,81	3,00	2,97	3,05
Kl. 7	Betr.	1,27	1,52	1,34	1,50
	Fl.	1,94	1,94	1,99	2,11
	N. D.	2,63	2,63	2,84	2,93
Kl. 8	Betr.	1,56	1,86	1,40	1,29
	Fl.	2,26	2,19	2,07	2,06
	N. D.	2,63	2,53	2,76	2,81
Kl. 9	Betr.	1,00	1,07	1,47	1,42
	Fl.	1,50	2,00	1,89	1,99
	N. D.	1,75	2,23	2,74	2,61

2. Prozentuale Verteilung der Schüler, die gefährdet sind beziehungsweise nicht bestanden haben.

	Gefährdet		Nicht bestanden	
	<u>St. Sch.</u>	<u>F. Sch.</u>	<u>St. Sch.</u>	<u>F. Sch.</u>
Mindelheim 1954/55				
Kl. 1	31,58 %	13,21 %	5,26 %	9,43 %
Kl. 2	31,57 %	56,06 %	9,09 %	9,09 %
Kl. 3	57,89 %	32,72 %	10,52 %	14,54 %
Kl. 4	40,00 %	57,50 %	13,33 %	17,50 %
Kl. 5	25,00 %	47,70 %	10,00 %	11,36 %
Kl. 6	53,84 %	37,14 %	-	2,85 %
Kl. 7	20,00 %	-	-	-
Kl. 8	-	33,33 %	-	33,33 %

Mindelheim 1955/56

Kl. 1	15,00 %	22,50 %	20,00 %	25,00 %
Kl. 2	36,85 %	18,00 %	21,05 %	6,00 %
Kl. 3	68,42 %	54,54 %	42,10 %	24,24 %
Kl. 4	50,00 %	44,00 %	30,00 %	35,00 %
Kl. 5	51,72 %	59,26 %	17,24 %	25,92 %
Kl. 6	5,88 %	20,45 %	-	-
Kl. 7	11,11 %	25,00 %	-	-
Kl. 8	-	-	-	-
Kl. 9	-	-	-	-

Mindelheim 1956/57

	Gefährdet		Nicht bestanden	
	<u>St. Sch.</u>	<u>F. Sch.</u>	<u>St. Sch.</u>	<u>F. Sch.</u>
Kl. 1	27, 27 %	50, 00 %	18, 18 %	17, 86 %
Kl. 2	45, 00 %	42, 00 %	5, 00 %	42, 86 %
Kl. 3	33, 33 %	33, 33 %	-	7, 41 %
Kl. 4	26, 66 %	35, 55 %	-	15, 55 %
Kl. 5	26, 66 %	48, 78 %	-	9, 75 %
Kl. 6	50, 00 %	50, 00 %	4, 54 %	6, 11 %
Kl. 7	22, 22 %	33, 33 %	-	-
Kl. 8	25, 00 %	50, 00 %	-	12, 50 %
Kl. 9	-	25, 00 %	-	-

München 1957/58

	Gefährdet, sehr gefährdet		Strafen, Verweise	
	<u>St. Sch.</u>	<u>F. Sch.</u>	<u>St. Sch.</u>	<u>F. Sch.</u>
Kl. 1	28, 41 %	76, 92 %	19, 31 %	30, 76 %
Kl. 2	37, 62 %	36, 66 %	28, 73 %	33, 33 %
Kl. 3	41, 97 %	51, 27 %	51, 88 %	42, 05 %
Kl. 4	57, 01 %	45, 95 %	44, 86 %	32, 43 %
Kl. 5	37, 68 %	56, 82 %	37, 68 %	59, 09 %
Kl. 6	51, 31 %	68, 57 %	39, 34 %	68, 57 %
Kl. 7	34, 34 %	51, 72 %	20, 69 %	24, 14 %
Kl. 8	41, 66 %	47, 37 %	11, 66 %	26, 32 %
Kl. 9	32, 03 %	23, 80 %	10, 62 %	-

3. Durchschnittswerte durch die Klassen 1 bis 9.

Zeugnisnoten

		Mindelheim 1954/55		Mindelheim 1955/56	
		<u>St. Sch.</u>	<u>F. Sch.</u>	<u>St. Sch.</u>	<u>F. Sch.</u>
Kl. 1-9	Betr.	1,44	1,56	1,59	1,63
	Fl.	2,00	2,09	2,07	2,09
	N. D.	2,56	2,68	2,60	2,50
		Mindelheim 1956/57		München 1957/58	
		<u>St. Sch.</u>	<u>F. Sch.</u>	<u>St. Sch.</u>	<u>F. Sch.</u>
Kl. 1-9	Betr.	1,76	1,72	1,64	1,68
	Fl.	2,11	2,18	2,06	2,16
	N. D.	2,61	2,74	2,87	2,95

Gefährdet - Nicht bestanden

Strafen

		Gefährdet		Nicht bestanden	
Kl. 1-9					
Mindelheim					
1954/55		28,94 %	30,85 %	5,35 %	10,90 %
1955/56		26,55 %	27,08 %	14,49 %	12,91 %
1956/57		28,67 %	40,55 %	3,08 %	12,45 %
München				Strafen, Verweise	
1957/58		40,22 %	51,01 %	29,42 %	35,19 %

Die hier wiedergegebenen Zahlen zeigen deutlich, daß die Fahrschüler als Ganzes in ihren Schulleistungen gegenüber den Stadtschülern absinken. Allerdings nicht sehr. Die Schulnoten sind im Durchschnitt meist schlechter, der Prozentsatz derer, die das Klassenziel nicht oder nur knapp erreichen, liegt höher. Wesentlich seltener als umgekehrt liegen die Fahrschüler ihren Kameraden gegenüber im Durchschnitt besser. Immerhin kommt auch das vor.

Nur dreimal, und zwar bei 54/55 6. Klasse, 56/57 3. Klasse, 57/58 5. Klasse sind die Noten in allen drei Rubriken, in Betragen, im Fleiß und im Notendurchschnitt bei den Fahrschülern besser. Umgekehrt ist das neunmal der Fall: 54/55 2. und 5. Klasse, 55/56 1. Klasse, 56/57 5., 6. und 9. Klasse, 57/58 1., 6. und 7. Klasse. Nur dreimal (55/56 2. und 3. Klasse, 56/57 1. Klasse) liegt der Prozentsatz der Schüler, die das Klassenziel nicht erreicht haben bei den Fahrschülern geringer als bei den Stadtschülern. Umgekehrt liegt er 16 mal höher.

Oft sind die Unterschiede allerdings sehr gering, im Ganzen gesehen zeigt sich aber, daß die Fahrschüler den Stadtschülern gegenüber etwas abfallen. Es kann nicht angenommen werden, daß dieser Rückstand in der Schulleistung, der sich im Blick auf die Gesamtheit der Fahrschüler ergibt, ein zufälliges Ergebnis meiner Untersuchungen ist.

Ich habe auch die Durchschnittswerte für die einzelnen Stufen, Unter-, Mittel- und Oberstufe, gesondert berechnet. Dabei haben sich aber keine nennenswerten Unterschiede gezeigt. Ich gebe die Werte darum hier nicht wieder. Das Sample wurde durch die Schichtung auch kleiner, besonders in der Oberstufe, wodurch die Ergebnisse ohnehin an Aussagekraft verlieren.

Aus dem Notenbild läßt sich auch nicht entnehmen, welche Altersstufe am meisten unter den gegebenen Umständen leidet, beziehungsweise sie am wenigsten kompensiert. Es läßt sich ebensowenig mit Sicherheit sagen, welche Noten am meisten bei den Fahrschülern gegenüber den Stadtschülern absinken, ob die Betragensnoten, die Fleißnoten oder die Noten in den einzelnen Fächern. Es zeigt sich keine durchgehende Linie. Einmal sind es die einen, das andere Mal die anderen Noten, die besonders abfallen. Einige Lehrkräfte glaubten, Unterschiede könnten höchstens in den Unterklassen bestehen. Die Untersuchungen haben das nicht bestätigt.

Betonen möchte ich noch einmal, daß diese Unterschiede nur im Blick auf die Gesamtheit festzustellen sind. Im einzelnen können Fahrschüler ausgezeichnete Schüler sein. Die Unterschiede liegen nicht offen auf der Hand.

Nachdem die Untersuchungen Unterschiede in der geistigen Leistung bei Stadt- und Fahrschülern aufgedeckt haben, muß den Ursachen, die dieser Unterschiedlichkeit zugrunde liegen, weiter nachgegangen werden. Zunächst ist es nötig, die geistige Leistung selbst näher zu bestimmen.

2. Das Problem der geistigen Leistung

Die Grundfaktoren der geistigen Leistung

Die geistige Leistung ist kein einfacher seelischer Vorgang, sondern ein komplizierter Akt, der von mehreren Faktoren abhängig ist. Diese Faktoren sind in Bezug auf den Schüler in erster Linie

- (1) seine Anstrengungsbereitschaft und sein Fleiß,
- (2) seine persönliche Intelligenz und Konzentrationsfähigkeit,
- (3) die äußeren Umstände, unter denen er arbeitet, die Arbeitsbedingungen.

Von diesen drei Faktoren hängt die Höhe der geistigen Leistung, das Notenresultat weitgehend ab.

Der Begriff der Leistung schließt ein Doppeltes in sich, er kann objektiv und subjektiv gesehen werden. Gleichen objektiven Leistungen können durchaus sehr verschiedene subjektive Leistungen zugrunde liegen. Gute Schulnoten bedeuten eine große objektive Leistung, schlechte Schulnoten eine geringe objektive Leistung, jedoch nicht unbedingt eine geringe subjektive Leistung. Bestimmt sich die objektive Leistung von der Aufgabe her, so hängt die Höhe der subjektiven Leistung ab von dem, was aus den gegebenen Möglichkeiten gemacht worden ist. So ist es zum Beispiel möglich, daß einem fehlerfreien Diktat als einer guten objektiven Leistung vom Subjekt her gesehen hohe Intelligenz, mäßiger Fleiß und gute Arbeitsbedingungen, dagegen auch hohe Intelligenz, sehr guter Fleiß und ungünstige Arbeitsbedingungen, aber auch geringe Intelligenz, sehr guter Fleiß und sehr günstige Arbeitsbedingungen zugrunde liegen. In allen drei Fällen sind die objektiven Leistungen gleich, die subjektiven Leistungen dagegen sind unterschiedlich. Die objektive Leistung ist um so größer, je mehr das Kind den schulischen Anforderungen genügt. Die Höhe der subjektiven Leistung bestimmt sich aus den Anstrengungen, die unter den gegebenen Voraussetzungen wie Intelligenz, Konzentrationsfähigkeit, angeborener Anstrengungsbereitschaft und den äußeren Arbeitsbedingungen vom Kind gemacht werden, um die Aufgabe zu erfüllen. Die subjektive Leistung

kann wesentlich größer sein als es objektiv in Erscheinung tritt, aber auch geringer.

Die drei Faktoren, die für die Höhe der Schulleistung entscheidend sind, Intelligenz, Fleiß und Arbeitsbedingungen, erscheinen in der Benotung nicht gesondert. Zwar stehen im Zeugnis, abgesehen von den objektiven Leistungsbeurteilungen gesonderte Fleißnoten, aber sie dürfen nicht gleichgesetzt werden mit der subjektiven Leistung. Reine Fleißbeurteilungen sind für den Lehrer auch sehr schwierig. Kinder mit schlechten objektiven Leistungen erwecken leicht den Eindruck, sie seien auch faul, abgesehen natürlich von extremen Fällen, wo sehr intelligente Kinder sehr faul sind oder schwach begabte Kinder einen bewundernswerten Fleiß aufbringen. Aber gerade bei Fällen der mittleren Streuung läßt es sich mitunter nur schwer beurteilen, ob bei einer Leistung die Komponente des Fleißes oder die der Intelligenz höher lag. Der Grad des Fleißes wird in der Schule meist erschlossen aus der Sorgfalt, mit der der Schüler seine Hausaufgaben anfertigt und aus der Aufmerksamkeithaltung in der Schule. Wesentlich mitbeteiligt sind aber auch die Arbeitsbedingungen des Schülers. Unter Arbeitsbedingungen verstehe ich die äußeren Umstände und Verhältnisse, unter denen das Kind lernen kann und die seine Arbeit in positiver oder negativer Weise beeinflussen. Es sind das zum Beispiel die körperliche Konstitution, die häuslichen Verhältnisse, etwa, ob das Kind einen ruhigen Raum zur Arbeit hat, oder ob es seelische Belastungen zu tragen hat oder Verpflichtungen zu sonstigen Arbeiten, mehr als das Kind zu leisten fähig ist.

Bei schlechten Arbeitsbedingungen ist ein höherer subjektiver Fleiß verlangt, als nach außen hin erscheint. Fleißbetonungen im Schulzeugnis und subjektive Leistungen können nicht gleichgesetzt werden.

Die Möglichkeit, die geistige Leistung zu beeinflussen.

In wie weit hat das Kind nun selbst die Möglichkeit, seine Leistung zu beeinflussen? Diese Frage löst sich auf in die verschiedenen Fragen, in welchem Maße die einzelnen Faktoren, durch die die Leistung bestimmt ist, der persönlichen Einflußnahme unterworfen sind.

Völlig dem persönlichen Einfluß entzogen ist der angeborene Intelligenzgrad. Er kann optimal ausgenutzt werden, darüber hinaus besteht aber keine Möglichkeit, ihn zu erweitern.

Auch die Konzentrationsfähigkeit und die Anstrengungsbereitschaft sind ange-

boren, aber hier hat das Kind die Möglichkeit, durch Willensanspannung seine geringe Disposition in dieser Richtung zu kompensieren.

Am weitestgehenden in der Hand hat der Schüler den Grad seines Fleißes, die Tatsache, daß er seine Aufmerksamkeit, Zeit und Kraft auch den Dingen widmet, die sein Interesse nicht in dem Maße ansprechen wie anderes.

Im Herderschen Lexikon der Pädagogik definiert W. Hansen den Fleiß als das "willentlich ausdauernde Sichanstrengen im Dienste der Leistungsverwirklichung". Die Eigenschaft, fleißig zu sein, ist die "erworbene, haltungsgemäße, Bereitschaft, sich mit Ausdauer anzustrengen". (1) Fleiß ist also nicht vom Erbe her unbedingt festgelegt und starr, sondern eine weitgehend erworbene Eigenschaft. Anstrengungsbereitschaft und Fleiß sind korrespondierende Größen. Anstrengungsbereitschaft ist die "Bereitschaft zum Mit-Wollen der unter Umständen auch unlustbetonten Anspannung der seelischen und leiblichen Kräfte, deren es zum Wollen eines Zieles und zu seiner Verwirklichung bedarf." (2) Vom Fleiß unterscheidet sie sich dadurch, daß ihr das Moment der Beharrlichkeit fehlen kann, während der Fleiß beharrlicher Wille zur Anstrengung ist.

In diesem Punkte hat das Kind also die Möglichkeit, seine Leistung zu beeinflussen. Allerdings wird es dem einen leichter, dem anderen schwerer fallen. Das eine bringt von sich aus Interesse an schulischen Dingen, eine natürliche Neigung zu Beharrlichkeit, Ausdauer und Pflichterfüllung mit, das andere dagegen hat im Bezug auf Schulisches nur ein geringes Maß an unerzwungener Bereitschaft zur Anstrengung.

Während der Erwachsene eine Änderung seiner Arbeitsbedingungen oft in der Hand hat, hat das Kind nur in sehr geringem Umfang und in Ausnahmefällen darauf Einfluß. Nur in ganz beschränktem Maße können die Kinder an ihrer äußeren Lage etwas ändern.

Bei diesen Arbeitsbedingungen nimmt beim Fahrschüler die Bahnfahrt mit allem, was dazu gehört, einen sehr breiten Raum ein.

(1) W. Hansen, Lexikon der Pädagogik, Herder, Freiburg 1952, Fleiß

(2) H. Rombach, ebd, Anstrengungsbereitschaft

3. Die Arbeitsbedingungen der Fahrschüler

Die Bedingungen, unter denen die Fahrschüler arbeiten, sind weitgehend durch die besondere Art des Schulweges bestimmt. Damit ist über die häuslichen Arbeitsbedingungen nichts gesagt. Nur das muß hier erwähnt werden, daß die Lehrkräfte die Familienverhältnisse der Fahrschüler meist nicht so gut kennen können, wie im allgemeinen die Herkunft der Stadtschüler. Einerseits ist auswärtswohnenden Eltern ein Besuch der Lehrkräfte erschwert, und er wird darum seltener sein. Andererseits kennen die Lehrer das häusliche Milieu aus eigener Anschauung oder aus Gesprächen mit Kollegen viel weniger, weil sie nicht oder nur selten in den Wohnort der Fahrschüler kommen. In kleineren Städten wissen die Lehrkräfte ja im allgemeinen einiges über die Familien, aus denen ihre Schüler stammen. -

Diese Arbeitsbedingungen der Fahrschüler, die sich speziell aus der Tatsache, daß die Kinder nicht am Schulort wohnen, ergeben, und die die Leistung direkt beeinflussen, lassen sich folgendermaßen bestimmen:

Die Kinder sind durch die tägliche Bahnfahrt körperlich belastet, sie versäumen sehr häufig Teile des Unterrichts, wenn die Züge so fahren, daß die Schüler zum Unterricht später kommen und ihn früher abbrechen müssen. Vielen bleibt zu Hause wenig Zeit für die Hausaufgaben. Ein großer Teil der Fahrschüler lernt im Zug.

Unterrichtsversäumnisse

Die durch das frühe Aufstehen und die Fahrt gesteigerte körperliche Beanspruchung und die dadurch erhöhte Müdigkeit, die sich besonders auf das labile Körpersystem des Pubeszenten auswirkt, wurde bereits ausführlich behandelt. Es wurde auch davon gesprochen, daß, besonders wenn die Züge nur knapp ankommen und das Kind zur Schule eilen muß, der Körper zunächst eine gewisse Erholung braucht. Hier hat der Schüler nun zwei Möglichkeiten, die beide keine Lösung des Problems bedeuten. Entweder, er zwingt sich sofort zur Mitarbeit in der Schule und drängt das natürliche Bedürfnis seines Körpers zurück, oder er folgt diesem Gefühl seines Körpers und versäumt den Anfang des Unterrichtes.

Neben dieser körperlichen Erholungsbedürftigkeit spielt in diesem Zusammenhang die individuelle Perseveration eine Rolle. Ich verwende den Begriff im Sinne Pfahlers (3). Er versteht darunter die Beharrung seelischer Zustände und das Festhalten von seelischen Inhalten. Sie wurde von ihm als eine der (3) G. Pfahler, Vererbung als Schicksal, Leipzig 1932, S. 40

vier Grundfunktionen der Seele herausgearbeitet. Sie ist die Leichtigkeit, mit der das Denken von einem Gegenstand beziehungsweise Sachverhalt sich einem anderen zuwendet. Diese Beweglichkeit des Denkens ist von Mensch zu Mensch verschieden groß. Erfahrungsgemäß können die einmal ins Bewußtsein getretenen Vorstellungen bei manchen Menschen mit einer gewissen Zähigkeit verharren, wodurch verhindert wird, daß neue Vorstellungen eindringen können. Das besagt, daß Kinder mit großer Perseveration die Erlebnisinhalte, die mit ihrem Schulweg verbunden sind, noch einige Zeit danach im Bewußtsein behalten. Wenn die Züge nun nicht so früh ankommen, daß die Schüler eine kurze Zeit vor Unterrichtsbeginn im Klassenzimmer sein können, wenn sie nur knapp oder zu spät kommen, dann beherrschen die Vorstellungen, die mit der Fahrt, dem Bahnhof, dem Schulweg zusammenhängen, noch das Bewußtsein, während die Schüler bereits im Klassenzimmer sitzen und der Unterricht abläuft. Kinder mit großer Perseveration können sich nicht so rasch auf den Lehrgegenstand umstellen. Sie versäumen den Anfang der Schulstunde. Schüler dagegen, die nicht auf den Fahrplan eines öffentlichen Verkehrsmittels angewiesen sind, können es so einrichten, daß sie früh genug in der Schule sind.

Bei einigen Fahrschülern kommen die Züge so an, daß sie gar nicht rechtzeitig zum Unterrichtsbeginn da sein können, daß sie erst kommen, wenn der Unterricht bereits begonnen hat. Im Winter, wenn Zugverspätungen durch Schnee- verwehungen häufig sind, trifft das für sehr viele Fahrschüler zu.

Daß die Fahrschüler sehr gute Gelegenheit haben, länger von der Schule fern- zubleiben, als nötig wäre, indem sie eine größere Zugverspätung vortäuschen, sei hier nur erwähnt.

Einige Kinder müssen die Schule vorzeitig verlassen, um ihre Züge noch zu erreichen. Eine ganze Weile ehe das Kind die Schule wirklich verlassen muß, widmet es seine Aufmerksamkeit nicht mehr ungeteilt dem Lehrgegenstand. Hat es selbst eine Uhr, dann schaut es dauernd, ob es schon gehen darf, hat es keine, dann ist es noch unsicherer, fragt ständig einen Nachbarn. Auf jeden Fall ist es innerlich damit beschäftigt und folglich nur noch bedingt dem Lehr- gegenstand zugewendet. Die Schwierigkeit liegt gerade darin, daß das Kind gezwungen ist, seine Aufmerksamkeit zu teilen, weil es sich auf kein Glocken- zeichen verlassen kann, selbst darauf achten muß, rechtzeitig wegzukommen.

Diese Unterbrechung des intensiven Unterrichtsablaufes sowohl in der ersten wie auch in der letzten Stunde betrifft nicht nur die Fahrschüler selbst, sondern die ganze Klasse und die Lehrkraft. Es ist jedesmal der Unterricht gestört.

Gut ein Viertel der Lehrkräfte hat auf den Fragebogen über diese Schwierigkeit geklagt in den Antworten auf die Frage "Wäre es Ihnen persönlich lieber, wenn Sie keine Fahrschüler in der Klasse hätten?"

Die Tatsache, daß ich auf den Fragebogen diesen Mangel gar nicht berührt habe, also keinerlei Suggestion bewirkt habe, daß dieses Problem aber doch so häufig angeschnitten wurde, läßt die Schwierigkeit der ungünstigen Zugverbindungen besonders deutlich werden. Die Antworten der Lehrkräfte auf die Frage, ob sie lieber keine Fahrschüler in der Klasse hätten, lauteten zum Beispiel: "Ja, da sie meistens früher gehen und später kommen und dadurch Störung des Unterrichtes veranlassen." "Ja! Die Störungen durch Zuspätkommen und Früherwegmüssen, versäumte Züge (Winter!) sind lästig." "Bei schwierigen Verkehrslagen versäumen die Fahrschüler manche Unterrichtszeit."

Die Lehrkräfte beurteilen die Schwierigkeiten weitgehend aus ihrer Sicht, weniger als Schülerproblem. Doch sind in erster Linie die Fahrschüler selbst davon betroffen. Je älter sie sind, um so mehr empfinden sie selbst es als Mangel, daß sie auf diese Weise manches versäumen und sich nachträglich von Mitschülern erklären lassen müssen.

Zeitmangel bei Hausaufgaben

Eine weitere Schwierigkeit ist damit gegeben, daß durch die Bahnfahrt und das Wartenmüssen sehr viel Zeit verloren geht, so daß manchem Fahrschüler zu Hause nur noch wenig Zeit zu intensiver Arbeit bleibt. Die Untersuchungen hatten gezeigt, daß fast 12 % der Fahrschüler zwischen 14 und 14.30 Uhr, gut 4 % nach 14.30 bis 15 Uhr und noch gut 3 % bis oder nach 15.30 Uhr zu Hause sind, wenn nur vormittags Unterricht war. Man darf damit rechnen, daß eine Stunde vergeht, ehe sie mit den Hausaufgaben beginnen können. Besonders morgens bleibt, wenn nur nachmittags Unterricht ist, zwischen Frühstück und Zugabfahrt für einen Teil der Schüler nur wenig Zeit zum Lernen, da die meisten Schüler vorher noch zu Mittag essen, manche schon um 10 Uhr, 10.30 Uhr, 11 Uhr. Abends nach der Schule kann man auch nicht mehr viel erwarten.

Kindern mit ungünstigen Zugverbindungen bleibt also sehr wenig Zeit, sich länger konzentriert den Hausaufgaben zu widmen, und das wäre, je älter sie sind, um so nötiger. Wenn trotz der ungünstigen Bedingungen gewissenhaft für die Schule gearbeitet wird, dann bleibt zu außerschulischer Beschäftigung, etwa Sport, Basteln, Erlernen von Instrumenten, kaum Zeit. Geschieht es trotzdem, dann geht das leicht auf Kosten der Schulleistungen. Ein Dreizehnjähri-

ger gab an, daß er im Zug oft lerne mit der Begründung: "weil ich auch noch Zeit zu Sport und Spiel haben will."

In gleicher Weise helfen sich viele Kinder und sehen zu, daß sie mit den Hausaufgaben schon weitgehend fertig sind, bis sie nach Hause kommen. Es gibt aber auch eine Reihe von Fahrschülern, Kinder mit sehr ungünstiger Verbindung, die dazu gezwungen sind, ihre Hausaufgaben außerhalb, in der Schule, im Warteraum, im Zug zu machen, weil sie einerseits erst spät nach Hause kommen, und weil sie andererseits sehr lange Wartezeiten haben, die sie nützlich ausfüllen wollen.

Die Antworten auf die Frage "Wann und wo fertigst du deine Hausaufgaben an?" geben in dieses Problem einen ziemlich deutlichen Einblick. 14 % der gesamten Fahrschüler, die ich erfaßt habe, haben nicht nur "zu Hause" geantwortet, sondern in der Art wie "meist zu Hause", "im Zug und zu Hause", "zu Hause, in der Schule", "im Zug, im Warteraum und zu Hause". Zur Verdeutlichung sollen folgende Zahlen dienen. Sie geben wieder, wie viele der Fahrschüler der einzelnen Altersgruppen auf den Fragebogen angegeben haben, daß sie ihre Hausaufgaben nicht nur zu Hause anfertigen.

Alter	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Anzahl	-	7%	13%	13%	13%	15%	14%	29%	27%	6%	

Ein, wenn auch nicht sehr großer Teil der Fahrschüler hat also angegeben, daß er seine Hausaufgaben grundsätzlich nicht nur zu Hause, sondern zum Teil irgend sonst wo anfertigt. Wenn man die Fragebogen dieser Kinder genau betrachtet, zeigt sich einiges, das von Bedeutung ist.

Daß diese Antworten ernst zu nehmen sind läßt sich schon daran ablesen, daß hierbei kaum ein Fahrschüler mit kurzer Fahrzeit ist und kaum einer relativ früh nach Hause kommt. Die durchschnittliche Fahrzeit liegt bei diesen Schülern bei 30 Minuten. - Der Gesamtdurchschnitt liegt bei 24 Minuten. - Einige fahren über eine Stunde. 13.30 ist eine der frühesten Zeiten für das Nach-Hausekommen. Es kommen Zeiten vor wie 14.15, 16.45, 18.30, 19.30, 20.30 Uhr.

Bei diesen 14 Prozent häufen sich auffallend die Hinweise, daß nicht, oder nicht immer zu Hause zu Mittag gegessen werden könne. Es waren die Bäckerei, die Imbißstube, die Kantine, der Zug angegeben.

Zur Verdeutlichung einige Beispiele:

Ein Dreizehnjähriger schreibt: "Einen kleinen Teil in der Schule, den anderen

zu Hause." Sein Zug fährt gegen 13,30 Uhr.

Ein anderer schreibt: "Meistens daheim, manchmal am Nachmittag (dreimal wöchentlich), wenn wir nach dem Nachmittagsunterricht auf den Zug warten müssen, in der Schule". Dieser Junge kommt dreimal um 17.30, sonst um 14 Uhr nach Hause. Teilweise ißt er um 14,30 zu Hause zu Mittag, sonst macht er in der Schule "Brotzeit".

Ein Sechzehnjähriger: "Meistens zu Hause, manchmal auch am Nachmittag in der Schule."

Ein Siebzehnjähriger: "Zu Hause, im Zug, bei Wartezeit in der Schule". Er hat für sein Mittagessen auch Imbißstube angegeben. Er kommt um 14,45 oder um 18,20 Uhr nach Hause.

Einige Jungen im Alter von 17 Jahren antworteten: "Zu Hause, im Warteraum," "Im Wartesaal, daheim". Einer von ihnen kommt bei Vormittagsunterricht um 16,30 Uhr nach Hause. Die Fahrzeit beträgt 45 Minuten (33 km). Ein anderer kommt dreimal um 15,30 Uhr, dreimal um 20,30 Uhr nach Hause, bei einer Fahrzeit von 90 Minuten (62 km). Wenn nachmittags Unterricht ist, ißt er bereits um 9,30 zu Mittag. Im Zug hat er zudem selten einen Sitzplatz. Sehr oft lauteten die Antworten in der Weise wie: "Ein Teil bei der Fahrt, ein Teil zu Hause", "Aufsetzen im Zug, einschreiben zu Hause".

Ein Teil der Kinder hätte es nicht nötig, die Hausaufgaben im Zug zu erledigen. Bei anderen sind die Warte- und Fahrzeiten aber so lang und sie kommen so spät nach Hause, beziehungsweise fahren so früh von zu Hause weg, daß sie dazu gezwungen sind. Daß die Anzahl der Fahrschüler, die angegeben haben, daß sie ihre Hausaufgaben nicht nur zu Hause erledigen, mit zunehmendem Alter steigt, wie vorige Tabelle gezeigt hat - die niedrige Zahl bei den 19-20jährigen kann ein zufälliges Ergebnis sein - wird zum Teil darin liegen, daß die Menge der Hausaufgaben immer mehr zunimmt. Eine Rolle spielt aber auch die mit dem Alter steigende Fähigkeit zur Konzentration, als einer Grundvoraussetzung dafür, daß in einer unruhigen Umgebung überhaupt Aufgaben gemacht werden können.

Das Lernen im Zug spielt bei den allermeisten Fahrschülern, auch bei denen, die kürzere Strecken fahren, und relativ zeitig zu Hause sind, eine sehr große Rolle, besonders morgens vor dem Unterricht. Die Schüler haben hier eben eine gewisse Zeit, die sie, besonders unter dem Druck des bevorstehenden Unterrichtes, dazu verwenden können, das Fehlende, Vergessene nachzuholen, und das Gelernte noch einmal zu wiederholen. Weil das in solch großem Umfang geschieht, ist es nötig, sich eingehender damit zu befassen, zu untersuchen, in wie weit dieses Lernen überhaupt den Voraussetzungen eines Lernvorganges gerecht wer-

den kann, und unter welchen Umständen das nur der Fall sein wird. Das Gleiche gilt natürlich für den Fall, daß in unruhigen Klassenräumen, wo die Fahrschüler gemeinsam auf ihre Züge warten, oder daß in Gaststätten und Wartebäumen gearbeitet wird.

4. Das Lernen im Zug

Grundsätzlich muß mit einer doppelten Schwierigkeit gerechnet werden: das Lernen im Zug bleibt weitgehend nur oberflächlich und außerdem bedeutet es häufig nur Abschreiben, zumindest keine selbständige Leistung.

Fahrschüler haben meist sehr gute Gelegenheit zum Abschreiben, etwa, wenn mehrere Schüler der selben Klasse zusammen fahren, wenn die Ankunfts- und Abfahrtszeiten so liegen, daß vor und nach dem Unterricht noch übrige Zeit bleibt. Hier werden dann gerne Hausaufgaben angefertigt, solche, die man vergessen hat, die sehr schwierig sind, zu denen man alleine keine Lust hatte. Natürlich haben auch die Schüler, die am Schulort wohnen, Gelegenheit, bei einem Kameraden abzuschreiben, doch ist sie bei den Fahrschülern besonders günstig, und die Eltern merken es nur, wenn sie sehr darauf achten. Manche Eltern sehen es auch als durchaus lobenswert an, wenn ihre Kinder die Fahrzeit mit Schularbeiten ausfüllen. Sie denken kaum daran, daß meistens gemeinsam gearbeitet wird, und daß dieses gemeinsame Anfertigen der Aufgaben nur bei wenigen selbständiges Arbeiten bedeutet. Möglicherweise merken es die Kinder selbst nicht, wie sehr sie sich dabei führen lassen und manch einer glaubt, er habe gearbeitet, wenn er in Wirklichkeit nur mitgeschrieben hat, was "man" gefunden hat.

Diese Möglichkeiten schwebten einigen der Fahrschüler vor bei ihrer Entscheidung für das Schülerabteil:

"Ja, weil man noch wegen Hausaufgaben fragen kann".

"Wegen gemeinschaftlicher Besprechung der Hausaufgaben".

Eine Antwort auf die letzte Frage lautet:

"Es ist ganz schön, weil ich dort die Hausaufgaben machen kann".

Die Fragen 20 und 24 (II) brachten zum Beispiel folgende Antworten:

"Die Rechenhausaufgaben schreibe ich fast immer ab, die anderen mache ich zu Hause".

"Die, die ich vergessen hatte, oder zu denen ich keine Lust hatte".

"Sehr schwierige Aufgaben und Konstruktionen".

"Schwierige Aufgaben, die ich mit Freunden mache".

Beobachtungen der Lehrkräfte

Die Fragebogen der Lehrkräfte enthalten folgende Fragen: "Sind die Leistungen der Fahrschüler im ganzen schlechter als die der Stadtschüler?", "Lassen sich Unterschiede feststellen, die die Sorgfalt bei der Anfertigung der Hausaufgaben betreffen?", "Läßt sich feststellen, daß der Lernstoff, der bei den Fahrschülern oft im Zug gelernt wird, weniger tief haftet als bei den Stadtschülern, die etwa gleich begabt sind?"

Ein Teil der Lehrkräfte verneint derartige Unterschiede. Andere haben Nachteile beobachtet, wobei bei diesen Fragebogen auffällt, daß sie besonders sorgfältig ausgefüllt sind. Das weist auf ein nicht geringes Interesse an der Sache hin, und daher ist diesen Antworten ein besonderes Gewicht beizumessen. Die Schwierigkeit liegt darin, daß bei derartigen Vergleichen übereinstimmende Grundbedingungen vorausgesetzt werden müßten.

Betont wurde immer wieder, daß es in erster Linie auf die persönliche Veranlagung des Schülers ankommt, in wie weit es gewissenhaft lernt. Ein sehr sorgfältig ausgefüllter Fragebogen gibt folgende Antworten auf die verschiedenen Fragen:

"Mein bester Schüler ist ein Fahrschüler" (Fragebogen III, Frage 2).

"Mein bester und mein schlechtester Lerner sind Fahrschüler, die mit dem gleichen Zug die gleiche Strecke fahren" (Frage 4).

Das zeigt ganz deutlich, daß ein Kind dadurch, daß es Fahrschüler ist, noch keineswegs ein schlechter Schüler sein muß.

Ich gebe weitere Antworten der Lehrkräfte wieder:

"Die Aufgaben werden gemacht, zeigen aber bisweilen wenig Sorgfalt und sind augenscheinlich rasch und ohne Aufmerksamkeit angefertigt. Die mündlichen Aufgaben werden nur flüchtig erledigt, wahrscheinlich im Zug oder im Omnibus. - Allgemein kann auch das nicht gelten, da individuelle Unterschiede eine beachtliche Rolle spielen. Allerdings dürften auch die strebsameren Schüler von den gleichgültigeren Kameraden beeinflußt werden. - Wie ich selbst beobachten konnte, ist es bei dem Lärm, den diese Gruppe veranstaltet, völlig unmöglich zu lesen, geschweige denn zu lernen."

"Große Unterschiede in den Unterklassen, auch zum Teil in den Oberklassen: Sorgfalt und Gründlichkeit der Vorbereitung lassen bei den Fahrschülern zu wünschen übrig".

"Schriftliche Hausaufgaben werden im Zug nicht "gemacht", sondern abgeschrieben oder in Gemeinschaftsarbeit angefertigt, wobei die stärkere Stimme entscheidet, was ins Heft kommt. (Eigene Beobachtungen auf Grund meiner langen Fahr-

lehrer-Zeit)". Der gleiche Lehrer schreibt an anderer Stelle: "Wenn meine Buben der ersten Klasse im Zug lernen, dann wiederholen sie, was sie zu Hause bereits gelernt haben. In der ersten Klasse wird die Lernarbeit meistens von den Eltern daheim streng überwacht."

"Die Fahrschüler neigen leicht dazu, vor dem Unterricht die Aufgaben abzuschreiben oder sie im Zug zu machen."

Festzuhalten sind aus diesen Antworten der Lehrkräfte folgende Punkte:

Die Grundvoraussetzung für die Schulleistung ist die geistige und charakterliche Veranlagung der Schüler.

An sich gut veranlagte Fahrschüler können leicht von den weniger gewissenhaften Kameraden beeinflusst werden.

Die Gelegenheit abzuschreiben ist sehr günstig und wird ausgenutzt.

Die Zeit des Zusammenseins im Zug wird oft dazu benutzt, Hausaufgaben anzufertigen, wobei die schwächeren oder nur unsichereren die Lösung der besseren oder selbstsichereren Schüler übernehmen.

Auch allein fahrende Schüler fertigen im Zug Hausaufgaben an.

Mündliche Arbeiten eignen sich für den Zug am besten.

Die gewissenhaften Schüler wiederholen in der Bahn, was sie bereits zu Hause erarbeitet haben.

Auswertung der Schülerfragebogen im Bezug auf das Lernen im Zug

Auf den Fragebogen der Schüler beziehen sich die Fragen 18 bis 22 des Fragebogens I, beziehungsweise 19 bis 24 des Fragebogens II auf das Lernen im Zug:

"Was tust du im Zug?", "Wo fertigst du deine Hausaufgaben an?", "Wann fertigst du deine Hausaufgaben an?", "Lernst du im Zug (oft, immer, selten, nie) ?", "Lernst du nur morgens oder auch auf dem Heimweg?", "Welche Hausaufgaben fertigst du meistens im Zug an?"

Bei den Antworten ist folgendes zu beachten: Wir haben es hier mit Schülern zu tun, für die das Lernen im Mittelpunkt des Schulalltags steht, die nach ihren Leistungen im Lernen beurteilt werden. Darum muß hier angenommen werden, daß ein Teil der Fahrschüler bewußt unrichtig geantwortet hat. Der Fehler gleicht sich aber insofern teilweise wieder aus, als die einen es als Positivum angesehen haben, auch im Zug zu lernen, die anderen in etwa als verboten. Für die einen ist es eine günstige Gelegenheit, zu Hause mehr Freizeit zu gewinnen, für die Eifrigen bedeutet es zusätzliche Lernzeit.

Durch den Vergleich von Antworten konnten die Angaben überprüft werden. Die

folgende Tabelle bezieht sich auf die Frage "Lernst du im Zug?".

Alter	immer	oft	selten	nicht
10	7 %	-	78 %	14 %
11	-	12 %	64 %	19 %
12	4 %	27 %	52 %	17 %
13	8 %	36 %	43 %	11 %
14	2 %	31 %	47 %	19 %
15	2 %	22 %	52 %	22 %
16	4 %	33 %	39 %	16 %
17	15 %	30 %	33 %	20 %
18	20 %	20 %	43 %	17 %
19, 20	19 %	19 %	56 %	6 %
insgesamt	8 %	23 %	50 %	16 %

Die Antworten sind in Prozentzahlen wiedergegeben. Sie sind getrennt nach dem Alter und dem Ausmaß des Lernens festgehalten. Die Rubriken "immer, oft, selten, nie," waren bereits auf den Fragebogen als Möglichkeiten angegeben. Die Schüler haben sich selbst in sie eingeordnet.

16 % der Fahrschüler haben die Frage, ob sie im Zug lernen, verneint. Inbegriffen in dieser Zahl sind die Schüler mit sehr geringer Fahrtdauer. Bei ganz kurzen Strecken haben die Kinder keine Möglichkeit zu lernen. Trotzdem gibt es auch unter denen mit sehr kurzen Strecken solche, die im Zug lernen.

Bei diesen 16 % sind auch die Schüler inbegriffen, die ständig in sehr überfüllten Zügen fahren. Sie antworteten zum Beispiel: "unmöglich", "überfüllt", "wie stellen Sie sich das vor?".

Jedoch geben auch Fahrschüler, die nie einen Sitzplatz bekommen, an, daß sie im Zug lernen. Man sieht die Kinder im Zug auch stehend mit Schulheften in der Hand.

Schüler, die weite Strecken befahren, und nicht lernen, sind äußerst selten. Unter ihnen sind aber auch solche, die meist stehen müssen.

Nur ganz selten wurde von den Schülern darauf hingewiesen, daß ein wirkliches

Lernen im Zug nicht möglich sei. Ein 17jähriger schrieb auf die Frage, "Was tust du im Zug?":

"Da auch Kameraden vorhanden sind, kann man sich nur unterhalten."

Auf die Frage "Lernst du im Zug?" antwortete er:

"Im Zug richtig zu lernen ist unmöglich".

Andere Schüler schreiben: "Wenn ich allein bin, auf dem Heimweg".

"Nie, da es zu unruhig ist". "Man kann nicht lernen".

Es sind aber nur ganz wenige, die gespürt haben, daß man im Zug nicht richtig lernen kann. Abgesehen von diesen wenigen Ausnahmen scheint den Fahrschülern die Schwierigkeit nicht bewußt zu werden. Wohl unterscheiden sie zum Teil zwischen Wiederholung, mündlicher Vorbereitung und schriftlichen Hausaufgaben.

16 % nur haben die Frage, ob sie im Zug lernen, verneint. Der wesentlich größere Teil der Fahrschüler benutzt die Gelegenheit im Zug mehr oder weniger weitgehend zur Vorbereitung auf den Unterricht. Bejahend antworteten im ganzen 81 %, und zwar lernen immer 8 %, oft 23 %, selten 50 %.

Vielfach hatte ich den Eindruck, daß hinter der Antwort "selten" ein oft versteckt sei, bei Schülern etwa, die viel abschreiben und morgens schnell zu erledigen suchen, was sie zu Hause hätten erarbeiten sollen. Das ist besonders bei den mittleren Jahrgängen der Fall. Wenn ein Junge behauptet, er lerne selten im Zug, später aber angibt: "Meine mündlichen Aufgaben lerne ich im Zug", dann ist das "selten" nicht ganz glaubhaft.

Eine ganze Reihe von Kindern hat schon bei der Frage nach der Beschäftigung im Zug "lernen" angegeben, meist in Verbindung mit "lesen". Auf sie lege ich besonderen Wert. Ich selbst hatte bei den Beispielen zu dieser Frage das Lernen nicht erwähnt. Im ganzen haben 30 % hier bereits das Lernen angegeben. Daß ein knappes Drittel unaufgefordert hier schon das Lernen erwähnt, zeigt, welch breiten Raum es einnimmt.

Die folgende Tabelle bezieht sich darauf, ob nur auf dem Weg zur Schule oder auch auf dem Heimweg gelernt wird. Es zeigt sich dabei, daß die meisten Fahrschüler nur auf dem Weg zu Schule, unter dem Druck des bevorstehenden Unterrichtes lernen. Das bedeutet, wie die späteren Ausführungen zeigen werden, daß das meiste unter den schlechtesten Bedingungen gelernt wird.

Alter	nur auf dem Weg zur Schule	nur auf dem Heimweg	beides
10	36 %	7 %	21 %
11	33 %	14 %	12 %
12	57 %	2 %	19 %
13	45 %	10 %	21 %
14	57 %	3 %	12 %
15	60 %	3 %	3 %
16	50 %	-	11 %
17	50 %	-	20 %
18	53 %	3 %	11 %
19, 20	56 %	6 %	12 %
insgesamt	54 %	5 %	14 %

Aber damit, daß gelernt wird, ist eigentlich noch nicht viel gesagt. Wichtig ist das Was und das Wie.

Ich gebe hier wieder, was die Schüler selbst genannt haben. Die Antworten sind so ungefähr der Häufigkeit nach geordnet. Sie wiederholen sich immer wieder.

"Wiederholen, nur Mündliches, Vokabeln einschreiben und lernen, Latein, Griechisch, Englisch, Französisch, Deutsch, Rechnen, Religion, Musik, Erdkunde, Biologie, Geschichte, Physik, Chemie, Lateinübersetzung, Latein aufsetzen, Englisch aufsetzen, Mathematik aufsetzen, Stoffsammlung bei Aufsatz, Lesearbeiten nur bei Schulaufgaben, Nebenfächer, Nebensächliches; Aufgaben, zu denen ich keine Zeit hatte; was mir noch fehlt; Strafaufgaben; Aufgaben, bei denen ich wenig schreiben muß oder ich schreibe auf Schmierblock; Aufgaben, bei denen ich wenig denken muß; die Lernfächer, wenn ich zu Hause nicht fertig werde".

Bei dieser Aufstellung ist keine Möglichkeit unerwähnt geblieben. Schon hier zeigt sich, daß dieses Lernen sehr verschiedene Formen annehmen kann. Die Kinder können mündliche oder schriftliche Aufgaben erledigen, sie können wiederholen oder den Lernstoff neu erarbeiten, sie können die Aufgaben selbst

lösen oder abschreiben, sie können im Zug lernen, weil sie zu Hause zu faul dazu waren, oder aber, weil die Zeit zu Hause nicht gereicht hat, oder sie sehen die Zeit im Zug als zusätzliche Vorbereitungszeit an.

Außerdem ist es ein Unterschied, ob die Schüler auf dem Weg zur Schule, unter allen Umständen lernen müssen, weil sie die Aufgaben anschließend im Unterricht brauchen, und sei der Zug noch so überfüllt und die Unterhaltung der Kameraden noch so interessant, oder ob sie ohne diesen unmittelbaren Zwang sich von sich aus dazu entschließen können, wenn es gerade ruhig ist im Zug.

Um die Schwierigkeiten aufzeigen zu können, die mit dem Lernen im Zug verbunden sind, sind einige grundsätzliche Überlegungen nötig. Zunächst müssen die Voraussetzungen des Lernens überhaupt herausgestellt werden.

Die Bedingungen des Lernens

Im "Aufbau der Person" hat Lersch auch den Lernvorgang und seine Bedingungen untersucht und dargestellt. Er stellt darin fest, daß menschliches Lernen wesentlich auf dem reproduktiven Gedächtnis beruht, einerseits auf dem Erfahrungsgedächtnis, besonders aber auf dem Erinnerungsgedächtnis. Letzteres spielt bei dem Lernen für die Schule, worum es hier geht, die entscheidende Rolle. Das Ziel des Lernens ist das Behalten. Es ist die Verfügbarkeit über die einmal in der Seele vorhandenen Vorstellungen in der Weise des vorstellenden Vergewärtigens. Das Behalten untersteht gewissen Gesetzmäßigkeiten. "Es gibt eine Reihe von Bedingungen, von denen es abhängt, was das Gedächtnis aufzunehmen und in Form von Vorstellungen wieder hervorzubringen, zu reproduzieren vermag. Sie sind von besonderer Wichtigkeit für das lernen..."⁽⁴⁾.

Eine Grundvoraussetzung ist die Aufmerksamkeit, als "...Bereitstellung aller Auffassungsorgane und -Funktionen für und ihre Einstellung auf etwas, das im Horizont des Bemerkens steht, beziehungsweise dort gesucht und erwartet wird" (5). Diese Aufmerksamkeit ist einesteiis willkürlich lenkbar, hängt aber andererseits weitgehend von der Gefühlsvalenz, der Anmutungsqualität dessen ab, was wir wahrnehmen. Die Gefühlsvalenz bestimmt die Tiefe des Erlebens.

(4) Lersch, Aufbau der Person, München 1954⁶, S. 356

(5) Lersch, aaO. S. 356

Wichtig für den Grad des Behaltens und Reproduzierens ist die Geschlossenheit und Einheit dessen, was aufgenommen werden soll, in wie weit, wie Lersch es ausdrückt, die "Mannigfaltigkeit" dessen, was zu behalten ist, in sich selbst ein Ganzes darstellt oder -----in selbständige, von einander unabhängige und zu einander beziehungslose Teile zerfällt" (6).

Weitere Voraussetzungen des Lernens sind die Beziehung zu Bekanntem, die Möglichkeit zu Assimilationen und der Umfang dessen, was behalten und reproduziert werden soll. Das, was behalten werden soll, darf über ein gewisses Maß nicht hinausgehen. Es gibt ein Optimum dessen, was dem Gedächtnis zugemutet werden kann.

Weiterhin spielt die Häufigkeit der Wahrnehmung eine Rolle. Je größer sie ist, desto sicherer ist die Reproduktion. Es besteht hier aber keine direkte Proportion. Der Umfang des Behaltens steigt bei Wiederholung zunächst rasch, dann aber immer langsamer und erreicht schließlich eine oberste Grenze.

Von Bedeutung für die Genauigkeit der Reproduktion ist ferner die Latenzzeit. Diese ist die Zeit zwischen der Wahrnehmung und dem Augenblick, in dem die Reproduktion vollzogen werden soll. Das Vergessen ist der Latenzzeit nicht proportional, sondern es schreitet zunächst rasch, dann immer langsamer fort. Völliges Vergessen des einmal Gelernten gibt es darüber hinaus nicht, wie die Forschung der Gedächtnispsychologie ergeben hat. Weiter hat sich auch gezeigt, daß das Optimum der Erinnerung in der Regel nicht unmittelbar, sondern eine gewisse Zeit nach der Auffassung liegt. Es konnte festgestellt werden, daß 24 Stunden Zwischenzeit günstiger sind als 8 Stunden.

Ein weiteres Ergebnis der Gedächtnisforschung ist das Gesetz, daß früher Gelerntes dem Gedächtnis weniger rasch verloren geht als später Gelerntes.

Sehr wichtig für den Lernvorgang ist das Gesetz der Assoziation, für das räumliche und zeitliche Berührung, Ähnlichkeit und Kontrast, vor allem aber der Bedeutsamkeitszusammenhang maßgebend sind. Wolfgang Köhler hat feststellen können, "daß absichtliches Lernen wesentlich in absichtlicher Gestaltung des gegebenen Materials besteht" (7). Das Gestaltprinzip ist demnach dem Assoziationsprinzip vorgeordnet. Als Assoziation im neueren Sinne bezeichnet Lersch demnach "die Verbindung, die einzelne Inhalte unseres Erlebens

(6) Lersch, aaO, S. 357 f

(7) W. Köhler, Psychologische Probleme, Berlin 1933, S. 181

dadurch eingegangen sind, daß sie einmal oder wiederholte Male als Glieder eines umfangreichen Bedeutsamkeitsganzen erfaßt wurden" (8).

Folgende Fakten sind demnach von Wichtigkeit für ein erfolgreiches Lernen: die Aufmerksamkeit, die Gefühlsvalenz und die Anmutungsqualität, die Bedeutsamkeitsganzheit, die Beziehung zu Bekanntem, der Umfang dessen, was behalten werden soll, die Häufigkeit der Wahrnehmung, die Latenzzeit, das Alter der Einprägung und die Assoziationsbildung, beziehungsweise der Bedeutsamkeitszusammenhang.

Die Bedingungen des Lernens im Hinblick auf das Lernen im Zug.

Wenn das Lernen im Zug von Wert sein soll, dann muß es diesen Anforderungen weitgehend entsprechen, die genannten Bedingungen erfüllen. In wie weit das der Fall ist, soll jetzt untersucht werden.

Die wichtigste Voraussetzung ist die Aufmerksamkeit. Ist sie optimal gegeben, dann sind alle Auffassungsorgane und -funktionen auf das gerichtet, was aufgenommen werden soll. Die unwillkürliche Aufmerksamkeit wendet sich dem Gegenstand der größten Gefühlsvalenz zu.

Nun dürfen wir nicht erwarten, daß der Lernstoff, dem sich der Schüler im Zug widmen will, für ihn einen besonders hohen Grad an positiver Anmutungsqualität besitzt. Bei frei gewählter Lektüre ist das wahrscheinlicher. Allerdings können, wie Kroh (9) betont, beim Übergang zur Oberstufe - in diesem Entwicklungsstadium befinden sich die jüngsten der Fahrschüler - die Interessen schon auf schuleigene Gebiete verlegt werden. Ebenso oft wenden sie sich aber schulfremden Gebieten zu.

Nur bei einem geringen Teil der Schüler kann also damit gerechnet werden, daß die Gegenstände, die gelernt werden sollen, eine besondere Anmutungsqualität für sie besitzen. Eine wesentlich höhere Gefühlsvalenz können dagegen die Dinge und Vorgänge erreichen, die sich um die Kinder her ereignen, so die Unterhaltung anderer Mitschüler, die Gespräche der übrigen Fahrgäste, das Betragen der Mitreisenden, die Schlagzeilen und Artikel in den Zeitungen umsitzen der Reisenden, die Vorgänge auf den Bahnhöfen, die ständig wechselnden Bilder außerhalb des Zuges.

(8) Lersch, aaO, S. 365

(9) Oswald Kroh, Psychologie der Oberstufe, Langensalza 1932, S. 73 f

Alldas kann die unwillkürliche Aufmerksamkeit des Schülers durch das größere Interesse, das er diesen Vorgängen seinem Lernstoff gegenüber entgegenbringt, viel leichter gewinnen. Die unwillkürliche Aufmerksamkeit wird dadurch ständig von anderen Dingen als dem Lernstoff angeregt und gefesselt. So ist der Fahrschüler, wenn er im Zug lernen will, auf seine willkürliche Aufmerksamkeit angewiesen. Ohne sie einzusetzen, wird er gar nichts erreichen. Ihre Funktionssicherheit ist aber bedingter als die der unwillkürlichen Aufmerksamkeit. Sie hängt einerseits vom Stande der Entwicklung ab, unterliegt andererseits charakterologischen Gesetzmäßigkeiten.

Während die unwillkürliche Aufmerksamkeit schon in der frühen Kindheit funktionsreif ist, entwickelt sich die willkürliche Aufmerksamkeit erst später, stärker erst vom zweiten Grundschuljahr ab. Bis zu dem Alter, in dem das Kind in die Oberschule übertritt, ist zwar die Fähigkeit zur willkürlichen Aufmerksamkeit entfaltet, sie ist aber noch nicht so stabil, daß sie nicht leicht unterbrochen werden könnte durch Dinge, die unwillkürlich in den Umkreis des Bemerkens treten. Je älter und reifer die Kinder werden, besonders, wenn sie die Pubertät überwunden haben, desto geringer ist diese Gefahr.

Bezüglich der Art der Aufmerksamkeit bestehen auch charakterologische Unterschiede. Schon in diesem Alter spielen sie eine Rolle. In dem Pfahlerschen System der Typenaufteilung in Menschen der festen und Menschen der fließenden Gehalte (10) ist die Aufmerksamkeit die erste Grundfunktion neben Perseveration, Gefühlsansprechbarkeit und vitaler Energie. Sie erscheint von Mensch zu Mensch verschieden in zwei Formen: als fluktuierende Aufmerksamkeit, die die ganze Fülle dessen, was dem Menschen in der Welt begegnet erfaßt, der eine große Weite, aber auch geringe Beständigkeit zukommt, und als fixierende Aufmerksamkeit, die vieles aus der Fülle des Begegnenden nicht erfaßt, dafür aber an dem Gegenstand, dem sie sich zugewendet hat, haften bleibt und scharf auffaßt.

Kinder, die in ausgeprägtem Maße dem Menschentyp angehören, für den die fluktuierende Aufmerksamkeit kennzeichnend ist, die also sehr viel von dem, was um sie vorgeht, auffassen, werden im Zug schwerlich ihre Aufmerksamkeit den Aufgaben anhaltend zuwenden können. Anders dagegen Kinder, die den Menschentyp der festen inneren Gehalte verkörpern, die über eine ausgeprägt fixierende Aufmerksamkeit verfügen.

Bezüglich der Fahrtdauer ist dieses Verhältnis umgekehrt, insofern fluktuieren-----

(10) Pfahler, aaO. S. 79 ff

de Aufmerksamkeit und geringe Perseveration, dagegen enge und fixierende Aufmerksamkeit mit großer Perseveration zusammen auftreten (11).

Das Beharrungsvermögen hat einen großen Einfluß auf die Intensität der inneren Zuwendung zu einem Gegenstand. Ist es groß, dann kann sich die Aufmerksamkeit - und nicht nur die Aufmerksamkeit, sondern das gesamte Auffassungssystem - intensiver auf den Gegenstand richten der gelernt werden soll. Menschen mit starkem Beharrungsvermögen brauchen aber länger, um von einem Gegenstand zu einem anderen überwechseln zu können. Bei kurzer Fahrzeit kommen Kinder mit großer Perseveration gar nicht erst zu einer Vertiefung. Leichter fällt es da den Kindern mit geringer Perseveration, sich für kurze Zeit mit dem Schulgegenstand zu beschäftigen. Kinder mit von Natur aus großer Perseveration, die sich auf einer kurzen Strecke in einen Lerngegenstand vertiefen wollen, werden noch weniger Erfolg dabei haben als Kinder mit geringem Beharrungsvermögen.

Wichtig sind die Gesetze der Assoziationsbildung, die sich auf den Zusammenhang, in dem Erinnerungsvorstellungen wieder bewußt werden, beziehen. Inhalte des Erlebens, die gleichzeitig oder in unmittelbarer Folge auftreten, die in einem bestimmten Bedeutsamkeitszusammenhang stehen, können eine Verbindung eingehen, so daß bei dem Auftauchen des einen Erlebnisinhaltes der andere mit ins Bewußtsein steigt. Dieses psychologische Gesetz spielt beim Lernvorgang eine wichtige Rolle, weil damit ohne Überlegung ein Wissen verfügbar wird, das sonst nur mit wesentlich größerer Denkanstrengung erreicht werden würde.

Beim Lernen im Zug ist nun durch die dauernde Reizung der unwillkürlichen Aufmerksamkeit und die dadurch leicht mögliche Ablenkung der willkürlichen Aufmerksamkeit von dem Gegenstand des Lernens, durch ihre geringe Festigkeit und Tiefe, der seelische Vollzug der Gestaltung des Materials zu Bedeutsamkeitsganzheiten und weiterhin die Assoziationsbildung erschwert. Andererseits ist durch das Vielerlei, das neben dem Lernstoff das Bewußtsein mehr oder weniger zentral berührt, die Möglichkeit zu falscher Assoziationsbildung gegeben. So etwa, wenn der Schüler ein Lesestück durcharbeiten will und dazu Teile eines Gespräches umsitzender Fahrgäste mit in den "Lichtkegel des Bemerkens" dringen. Die Fähigkeit der Seele, die eigenartigsten Assoziationen zu bilden, ist äußerst weitreichend.

Wir müssen also einerseits mit einer Erschwerung sachgemäßer, weiterhin mit der Möglichkeit zu falscher Assoziationsbildung rechnen.

Um beim Lernen den Stoff in einen Ganzheitszusammenhang zu bringen und Beziehungen zu Bekanntem herzustellen ist zunächst eine gewisse Aufmerksamkeitshaltung nötig und ein Mindestmaß an Zeit Voraussetzung. Weiterhin ist es wichtig, ob nur ein Gebiet oder noch vielerlei gelernt werden soll, ob der Schüler zum Beispiel schnell noch ein paar Wörter lernen will und ein Blick ins Erdkundebuch nötig ist, eine Rechnung und ein Satz in der Übersetzung noch fehlen, oder ob er sich noch eine Zeitlang einem einzigen Gegenstand zuwendet.

Wird nur wiederholt, dann sind die Beziehungen zu Bekanntem und die Einordnung bereits zu Hause gefunden, und diese werden jetzt im Zug mit wiederholt. Bei Neuerarbeitung ist eine wesentlich größere geistige Kraft verlangt, die bei mittlerer Konzentrationsfähigkeit und kurzer Bahnstrecke kaum aufgebracht werden kann. Je mehr der Fahrschüler in der kurzen Zeit in sich hineinpflanzen will, desto weniger wird er davon auf die Dauer behalten. Zu Hause wäre er niemals in der kurzen Zeit, die ihm im Zug zur Verfügung steht, mit seinen Vokabeln fertig.

Die Fahrzeit ist bei den meisten Fahrschülern so kurz, daß, besonders unter den gegebenen unruhigen Verhältnissen, ein Neuerwerb nicht möglich ist. Hat sich der Schüler aber für die Fahrzeit morgens den gesamten Lernstoff aufgehoben, etwa: "Meine mündliche Aufgabe lerne ich im Zug", dann wird das Optimum dessen, was das Gedächtnis in einer bestimmten Zeit fassen kann, sehr weit überschritten.

In wie starkem Maße auch Fahrschüler mit kurzer Fahrzeit lernen zeigt folgende Tabelle.

Fahrzeit	nie	selten	oft	immer
5 Min	39 %	48 %	14 %	-
10 Min	29 %	58 %	13 %	-
15 Min	12 %	55 %	25 %	7 %
20 Min	14 %	72 %	4 %	8 %
30 Min	8 %	45 %	41 %	7 %
40 Min	13 %	43 %	37 %	7 %
50 Min	-	40 %	37 %	22 %
60 Min	15 %	31 %	46 %	8 %
über 60	7 %	43 %	43 %	7 %

Die Tabelle zeigt deutlich die Abhängigkeit des Umfanges des Lernens von der Fahrzeit. Es zeigt sich, daß die Anzahl derer, die nie lernen, mit zunehmender Fahrzeit sinkt und daß die Anzahl derer, die oft lernen, steigt. Bei der niedrigen Zahl derer, die bei einer Fahrzeit von 20 Minuten "oft" geantwortet haben, möchte ich auf den besonders hohen Prozentsatz der Angaben unter "selten" hinweisen.

Zwar hat kein Kind, das nur 5 oder 10 Minuten fährt, "immer" angegeben, es haben von ihnen aber nur 39 % angegeben, daß sie nie lernen, von denen die 10 Minuten Fahrzeit haben, nur 29 %. Das ist in Anbetracht der viel zu kurzen Zeit, - 2 Minuten gehen für Ein- und Aussteigen verloren, - sehr niedrig. Wert kann dieses Lernen nicht haben.

Auch die Häufigkeit der Wahrnehmung hängt in diesem Fall mit von der Fahrzeit ab. Die Gedächtnisforschung hat aber ergeben, daß die Gedächtnisleistung nicht gleichlaufend mit der Zahl der Wahrnehmungen steigt, sondern daß den ersten Wahrnehmungen die entscheidende Bedeutung zukommt. Geschieht nun die erste Wahrnehmung im Zug, unter unruhigen Verhältnissen, dann geht dem Fahrschüler die Chance, die in dem ersten Eindruck liegt, verloren. Wiederholt er dagegen nur, was er zu Hause bereits gelernt hat, dann bedeutet die Lernzeit im Zug zusätzliche Wahrnehmung.

Auch die Latenzzeit spielt bei dem Problem des Lernens im Zug eine Rolle. Das Optimum von 24 Stunden wird, wenn der Lernstoff auf dem Weg zur Schule für den gleichen Tag gelernt wird, natürlich nicht erreicht.

Es ist aber folgendes zu beachten: die Latenzzeit ist so gering, oft beträgt sie nicht einmal eine Stunde, daß die Erinnerung daran dann im Unterricht, wenn der Schüler danach gefragt wird, noch so frisch ist und der Stoff noch so gegenwärtig ist, daß der Fahrschüler zunächst ein Wissen vortäuscht, das sich auf die Dauer nicht bewährt. Für die Schüler, die am Nachmittag zuvor ihre Aufgaben gelernt haben, ist die Latenzzeit wesentlich größer als für die, die sie eben erst im Zug angeschaut haben, für die die Eindrücke noch ganz frisch sind, die sie in der Schule zunächst auch reproduzieren können. Wäre die Latenzzeit, theoretisch gesehen, für alle Schüler, für die, die zu Hause und für die, die im Zug ihre Aufgaben gelernt haben, gleich groß, dann würde der Unterschied in der Beherrschung des Stoffes deutlicher zutage treten. Ein Teil der Lehrkräfte hat ja weitgehend die Frage "Läßt sich feststellen, daß der Lernstoff, der bei den Fahrschülern oft im Zug gelernt wird, weniger tief haftet als bei den Stadtschülern, die etwa gleich begabt sind?" verneint. Fast die Hälfte der Lehrkräfte hat gerade diese Frage verneint, andere mit Einschrän-

kung: "Kaum", "Zu unterschiedlich", "Konnte ich nicht feststellen", "Nicht mit Sicherheit". Eine direkte Bejahung dieser Frage ist selten, kommt aber vor: "Teilweise ja", "Nur auf der Unterstufe".

Die Schwierigkeiten für einen wirklichen Lernvorgang im Zug und die Gefahren, die sich mit einem solchen Lernen verbinden sind also folgende:

Es ist eine sehr hohe Fähigkeit zu willkürlicher Aufmerksamkeit nötig, weil die unwillkürliche Aufmerksamkeit dauernd durch andere Dinge gefangen wird, die eine größere Gefühlsvalenz besitzen. Kinder mit einer ausgeprägten fluktuierenden Aufmerksamkeit werden diesen notwendigen Grad an willkürlicher und haftender Aufmerksamkeit nicht erreichen wogegen die Schüler, die dem Typ der festen inneren Gehalte angehören, also bei dem Gegenstand, dem sich die Aufmerksamkeit einmal zugewandt hat, bleiben, bei kurzen Bahnstrecken gar nicht erst zum Lernen kommen können. Von Ausnahmen abgesehen ist die Fahrzeit für ein wirkliches Neuerlernen zu kurz. Die Kinder überschätzen die wirkliche Zeitspanne und muten ihrem Gedächtnis im Verhältnis zur Zeit zu viel zu. Dadurch wird einer bedenklichen Flüchtigkeit und Ungründlichkeit Vorschub geleistet. Die Assoziationsbildung ist durch die dauernde Ablenkung einerseits erschwert, und andererseits kann es leicht zu einer unsachgemäßen Assoziationsbildung kommen. Da die Latenzzeit zwischen dem Lernvorgang und der Reproduktion so gering ist, daß die Erinnerung noch frisch und die Reproduktion ziemlich genau sein kann, so wird die Gefahr nicht leicht erkannt, weder von den Lehrern, noch viel weniger von den Schülern selbst, und dadurch wird sie noch vergrößert. Bei den Voraussetzungen, die dem Lernvorgang im Zug gegeben sind, bleiben die Chancen, die in der ersten Wahrnehmung liegen, weitgehend ungenutzt.

Ein Schüler, der mit Erfolg im Zug lernen will, muß also eine große Fähigkeit zu willkürlicher und haftender Aufmerksamkeit mitbringen, das heißt, er darf nicht ausgeprägt dem Pfahlerschen Typ der Menschen der fließenden inneren Gehalte angehören. Die Ablenkung ist um so geringer, je weniger Fahrgäste im Abteil sind und je weniger auffallend sie sich betragen. Günstiger sind weite Strecken ohne Unterbrechung. Besonders sinnlos ist das Vielerlei, das in der kurzen Zeit oft noch gelernt werden soll. Beim Neuerarbeiten sind die Schwierigkeiten besonders groß. Es sollte darum ganz vermieden werden. Je mehr Interesse am Stoff der Schüler von sich aus mitbringt, um so eher wird das Gelernte auch unter diesen ungünstigen Umständen geistiger Besitz werden.

5. Folgerungen

Unter diesen Umständen: körperliche Belastung durch weite Schulwege, frühe Abfahrtszeiten der Züge, Ermüdung vor Unterrichtsbeginn durch die Fahrt, besonders in überfüllten Abteilen, Zeitverlust durch die Wartezeiten, Unterrichtsversäumnisse durch ungünstige Ankunfts- und Abfahrtszeiten, Mangel an wirklich intensiver Lernzeit, besonders bei weiten Strecken, wenn die Schüler erst abends spät nach Hause kommen, was ausgeglichen wird, indem im Zug, im Klassenzimmer, in Warteräumen Hausaufgaben angefertigt werden, die äußerst beschränkten Möglichkeiten, die diesem Lernen gegeben sind, zudem die günstige Gelegenheit, durch dieses Lernen im Zug mehr Freizeit zu gewinnen, miteinander die Hausaufgaben anzufertigen oder überhaupt abzuschreiben - unter diesen Umständen ist die, durch die Notenvergleiche aufgedeckte geringere Schulleistung der Fahrschüler in der Gesamtheit gegenüber den Stadtschülern nicht verwunderlich. Daß diese Unterschiede doch so gering sind trotz dieser Umstände, daß ein Teil der Fahrschüler bessere Leistungen erzielt als die Stadtschüler, läßt, außer auf besondere Begabung, auf eine weitere Tatsache schließen: Ein großer Teil der Fahrschüler kompensiert seine schlechten Arbeitsbedingungen durch besonderen Fleiß, durch besondere Anstrengung, besondere Konzentration und Intensität der Arbeit. Ihre Leistungen sind höher, als sie objektiv, im Notenbild, in Erscheinung treten.

4. ABSCHNITT

Jugendpsychologische Durchleuchtung des Fahrschülerproblems

I. Grundsätzliches

1. Die Notwendigkeit einer jugendpsychologischen Unterbauung

Die vorangegangenen Untersuchungen haben sich mehr auf die Gegebenheiten als solche beschränkt, auf das Studium der Dinge, die die Kinder im Zug und auf dem Bahnhof umgeben, auf Beobachtung der Schüler, auf faktische Ergebnisse und Statistiken.

Diese verschiedenen Einflüsse und Umstände sind zwar augenscheinlich oft unbedeutend, aber hier sind zwei Tatsachen zu beachten: Es sind täglich die gleichen schwierigen Umstände, unter denen die Kinder die Schule besuchen, es dringen jeden Tag von neuem die gleichen Bilder in die Vorstellungswelt ein. Darüber hinaus dürfen wir nicht von der Konstitution und Erlebnisweise eines reifen Menschen ausgehen. Wir haben es hier mit Jugendlichen zu tun, die im Aufbau ihrer körperlichen Kräfte stehen, bei denen Fähigkeiten wie Konzentration und Willensstärke noch nicht voll ausgereift sind, die die Welt um sich her in einer ihnen eigentümlichen Weise erleben und ihre Eindrücke danach verarbeiten. Beim Erwachsenen finden die neuen Bilder, die ihm begegnen, ein weitgehend fertiges, festes Weltbild vor, festgelegte Wertgrößen, woran die neuen Eindrücke gemessen und danach eingeordnet werden. Für den Heranwachsenden sind seine Eindrücke dagegen Bausteine, mit denen er sein noch unfertiges Welt- und Wertgebäude aufbaut. Darin liegt der grundlegende Unterschied zwischen der Bedeutung des Bahnmilieus für Erwachsene und Heranwachsende. Hinzu kommt, daß die Seele des noch Reifenden ihrer Gesamtstruktur nach ein anderes Gefüge aufweist als die des Reifen, die Bilder der Außenwelt also auf ein anders geartetes Seelenganzes treffen und darum auch andere Wirkungen hervorrufen, also eine ganz andere Bedeutung gewinnen.

Darum scheint es nötig, die Jugendpsychologie mit ihren Kenntnissen der körperlichen, geistigen und seelischen Wachstumsgesetze des reifenden Menschen heranzuziehen, um aus diesem Wissen um die Eigenart des Heranwachsenden heraus die besondere Problematik des Fahrschülers tiefer zu verstehen. Die

Welt des Fahrerschülers muß an den Erkenntnissen und Gesetzen der Jugendpsychologie gemessen werden. Gelegentlich wurden immer wieder Tatsachen von hier aus auf ihren Bedeutungswert hin geprüft, jetzt soll es systematisch geschehen. Ich stütze mich in diesem Teil auf die Forschungsergebnisse namhafter Jugendpsychologen wie Kroh, Spranger, Hetzer, Busemann, Keilhacker, Lersch, Stern, Ch. Bühler, Cumlirz, Hoffmann.

2. Die Einteilung in Entwicklungsstufen

Zunächst wird eine genauere Einteilung der großen Gruppe der in dieser Arbeit untersuchten Fahrerschüler nach entwicklungspsychologischen Gesichtspunkten nötig.

Wir haben es hier mit jungen Menschen zwischen dem 10. und 20. Lebensjahr zu tun, mit Reifenden. Der Zeitpunkt, wann die Reifung als abgeschlossen angesehen werden kann, läßt sich nicht festlegen. Die einzelnen Jugendforscher geben etwas unterschiedliche Grenzen an, sie betonen aber, daß diese Zahlen nicht absolut zu nehmen sind.

Hetzer stellt, allerdings im Blick auf die berufstätige weibliche Jugend, zum Abschluß der zweiten Hälfte des zweiten Gestaltwandels eine Phase "religiöser Aufgewühltheit" fest, die mit 16 bis 17 Jahren verklingt, wonach sie den Aufbau der Lebensform des Erwachsenen als abgeschlossen ansieht (1). Keilhacker rechnet die Jugendlichen etwa bis zum 18. Lebensjahr. (2). Busemann hat bei 16 bis 17 Jahren die äußerst wichtige sogenannte Jugendkrise und bei 19 Jahren die Adoleszenzkrise feststellen können (3). Hoffmann betont, daß die Reifezeit abgeschlossen ist, "wenn sich alle geistigen Regungen voll entfaltet und zu einem harmonischen Ganzen verschmolzen haben", was zwischen dem 18. und 20. Lebensjahr der Fall sein wird (4). Lersch setzt die Reifezeit zwischen dem 12./13. und dem 21. Lebensjahr fest (5). Spranger schreibt zu dieser Frage: "Von der seelischen Seite gesehen dauert dieser Prozeß - mindestens heute - viel länger, als im allgemeinen angenommen wird. Bestimmte Jahreszahlen von durchgängiger Geltung lassen sich -----

(1) Hetzer, "Kind und Jugendlicher in der Entwicklung", Wolfenbüttel-Hannover, 1948, S. 103 f

(2) Keilhacker, Pädagogische Psychologie, Regensburg, 1948, S. 5

(3) Busemann, Krisenjahre im Ablauf der menschlichen Jugend, Ratingen, 1953, S. 113 und 126

hier nicht angeben. Um aber eine Typisierung zu versuchen, will ich für die norddeutsche, großstädtische, gebildete Bevölkerungsschicht der Gegenwart die Dauer dieser seelischen Entwicklungsstufe bei den Mädchen auf das 13. bis 19. Jahr, bei den männlichen Jugendlichen auf das 14. bis 20. ansetzen"(6).

Gerade aus diesem Zitat wird deutlich, daß die Reifung und ihr Ende nicht an dem Alter des Jugendlichen abgelesen werden kann, sondern daran, wann bestimmte Merkmale auftreten, beziehungsweise verklingen. In dieser Arbeit muß aber dennoch das Alter stellvertretend für den Reifestand genommen werden, weil wir ja den individuellen Reifestand nicht kennen, die Fragebogen dazu zu wenig Anhaltspunkte bieten.

Jedenfalls befinden sich die Fahrschüler der obersten Klassen in einer Zeit, in der ihre Reifung zu einem gewissen, wenn auch nicht endgültigen Abschluß gelangt ist. Die Schüler der untersten Klassen sind dagegen noch Kinder, die vor diesem Umbruch im körperlichen, geistigen und seelischen System stehen. Für Busemann ist die Kindheit mit 10,6 zuende. Durchschnittlich mit 12,0 beginnt das Flegelalter. (7). Hetzer weist darauf hin, daß die späte Kindheit bei den Knaben etwa zwei Jahre länger dauert als bei den Mädchen, deren Vorreifezeit mit etwa 11 Jahren beginnt (8).

Kinder und Jugendliche dieser verschiedenen Entwicklungsstufen können natürlich nicht als Ganzes psychologisch gesehen werden. Bei den Fahrschülern haben wir es dazu mit einem Doppelten zu tun, mit einem Nebeneinander und einem Nacheinander; Nebeneinander insofern Schüler im Alter von 10 bis 12 Jahren gleichzeitig fahren, Jugendliche die sich in den verschiedenen Stadien der Entwicklung befinden. Nacheinander, insofern ein und der selbe Schüler während seiner seelisch-geistigen Reifung zwischen dem 10. und 20. Lebensjahr Fahrschüler ist.

Die Entwicklung vollzieht sich nicht auf einem geradlinigen Weg. "Sie erscheint vielmehr als eine weder stetige, noch im strengen Sinn rhythmisch gegliederte Bewegung, aus der sich eine Reihe von Phasen als wohlbestimmbare Entwicklungsschritte heraussondern." (9).

(4) Hoffmann, Die Reifezeit, Leipzig 1922, S. 65

(5) Lersch, Kindheit und Jugend als Stadien der menschlichen Entwicklung, München 1951, S. 20

(6) Spranger, Psychologie des Jugendalters, Heidelberg 1949¹⁹ S. 28

(7) Busemann, aaO. S. 27

(8) Hetzer, aaO. S. 91

(9) Kroh, Die Phasen der Jugendentwicklung, Weinheim-Berlin 1958, S. 6 f

In der hier entwickelten Phasenlehre, die von Lersch sinngemäß weitergeführt wurde, ist der Begriff Phase nicht identisch dem von Busemann verwendeten Begriff der Phase. Dieser legt das Hauptgewicht auf den ständig wiederkehrenden Wechsel des Gleichartigen. Für ihn ist Phase ein "...in gleiche oder ähnlicher Form wiederkehrender Zustand, und an eine feste Regel des zeitlichen Wechsels gebunden". Im Bereich der Entwicklung stellt er einen steten Wechsel von emotionalen und intentionalen Phasen, A-Phasen und B-Phasen, fest (Antitypik der Phasen) (10).

Im Zusammenhang des Fahrschülerproblems kann die frühe Kindheit (0;0 bis 3. /4. Lebensjahr) unbeachtet bleiben. Wichtig wird die mittlere bis späte Kindheit, denn sie ist vom 3. /4. bis 12. /13. Lebensjahr zu rechnen. Ihre Phaseneinteilung:

1. Phase : 3. /4. bis 7. /8. Lebensjahr
2. Phase : 7. /8. bis 10. Lebensjahr
3. Phase : 10. bis 12. /13. Lebensjahr = Vorreifezeit

Die jüngsten Fahrschüler durchlaufen also die 3. Phase der mittleren bis späten Kindheit. Die übrigen Schüler befinden sich in der Reifezeit:

Zweites Trotzalter: Mädchen 12. bis 14., Knaben 13. bis 15. Lebensjahr
Pubertät = eigentliche Reifejahre: Mädchen 14. bis 17., Knaben 15. bis 18. Lebensjahr

Adoleszenz = höheres Jugendalter: Mädchen 17. bis 20., Knaben 18. bis 22. Lebensjahr. (11)

Die Schüler befinden sich demnach zu der Zeit, in der sie höhere Lehranstalten besuchen und damit zum Teil auf öffentliche Verkehrsmittel angewiesen sind, in folgenden Entwicklungsstadien: in der Vorreifezeit, im zweiten Trotzalter, in der Pubertät, zum Teil auch noch in der Adoleszenz. Es muß aber damit gerechnet werden, daß noch einige Kinder der zweiten Phase der mittleren bis späten Kindheit da sind, die dann allerdings bald in die Vorpubertät eintreten.

Die Aufgabe des folgenden Teiles wird es sein, jede Phase des Entwicklungsprozesses vom Zehnjährigen zum Adoleszenten in ihren charakteristischen Zügen, die jeweilige Eigenart des Seelenganges, die besondere Erlebnisweise

(10) Busemann, aaO. S. 18 f

(11) Rempflein, Die seelische Entwicklung in der Kindheit und Reifezeit, München Basel, 1956 ⁶, S. 212

und die jeweiligen Umweltsbeziehungen aufzuzeigen. Dabei kommt es auf das Alterstypische an. Jede Entwicklung ist ein Sonderfall, weicht in eigenartiger Weise von dem Typischen ab, ist eine besondere Spielart des Typischen. Die individuelle Gestaltung des allgemeinen Gesetzes kommt zustande einerseits durch die Anlagen und andererseits durch die besonderen Bedingungen, unter denen jedes Kind aufwachsen kann, durch die Umwelt. Diese beiden Faktoren bestimmen, in welchem Maß das allgemeine Gesetz zur Wirksamkeit gelangen kann, ob im Rahmen des Üblichen, das Typische stärker ausgeprägt oder wesentlich abweichend von der Norm.

Fahrschüler zu sein gehört zu der zweiten Gruppe der Bedingungen, es ist ein Faktor der Umwelt und bedingt so die Art, in der sich das Individuelle und das Typische ausprägen kann. Andererseits ist dieses Entwicklungstypische ausschlaggebend für die Art, wie diese Umwelt auf den jeweiligen Reifenden einwirkt, wie er sie aufgreift, und welche Bedeutung sie für ihn gewinnt. Wir haben es also mit einem Wechselprozeß von Umweltswirkung, Alterstypischem und Individuellem zu tun.

Die Untersuchung greift somit in das Gebiet der Forschung über, die Milieufaktoren und die Wirkung und Bedeutung des Milieus auf und für die Entwicklung des Kindes zum Gegenstand hat.

Entwarf der vorige Teil dieser Untersuchung weitgehend ein Bild dieser Umwelt, so soll im folgenden Teil jeweils zuerst das Typische einer Altersstufe aufgezeigt werden und dann die Art der Wirkungen zwischen dem Typischen und dem Umweltsbedingten, wie der Heranwachsende auf den verschiedenen Entwicklungsstufen der Tatsache, daß er Fahrschüler ist, gegenübersteht und sie verarbeitet. Ausgeklammert bleiben muß in diesem Rahmen weitgehend das individuelle Moment. Es kann mitunter erschlossen werden aus der Art, wie der Fragebogen beantwortet wurde. Wirklich exakte Schlüsse daraus zu ziehen wäre zu gewagt.

Ich werde jeweils einen rein jugendpsychologischen Teil bringen, daran anschließend die Zusammenhänge mit dem besonderen Fall der Fahrschüler suchen. Hätte ich beides gleich miteinander verbunden, dann hätte es zu einem geschlossenen Eindruck kaum kommen können. Ein einheitliches, geschlossenes Bild zu geben, schien mir aber wichtig, weil auf dieser Grundlage die besondere Problematik leichter zu erfassen ist. Weiter hätte sonst manches unerwähnt bleiben müssen, was zwar nicht unbedingt in dieses besondere Blickfeld gehört, was aber für ein Gesamtbild nötig war. Ich werde also jeweils zuerst jede Entwicklungsstufe in ihren charakteristischen Zügen darstellen und dann auf das spezielle Thema dieser Arbeit eingehen.

II. Die einzelnen Entwicklungsphasen und die besondere Problematik der Fahrschüler.

Bevor wir uns der Vorpubertät zuwenden, müssen wir die vorangegangene Phase kurz charakterisieren, um zu sehen, welches Gefüge die jüngsten unter den Fahrschülern bisher bestimmt hat und teilweise noch bestimmt.

1. Die zweite Phase der mittleren bis späten Kindheit

Typisch ist hier eine gewisse Harmonie im leiblichen wie im seelischen Bereich. Die kindliche Körperform (Schulkindform) ist ausgereift. Anmut der Bewegung und ein gesundes Lebensgefühl sind dieser Stufe eigen. Das Kind lebt in Einklang mit seiner Umwelt. Den Ansprüchen, die ihm gelten, kann es genügen. Auf dieser Stufe entfaltet sich ein starkes Eigenmachtgefühl und ein gehobenes Selbstgefühl.

Kinder dieses Alters sind sehr wißbegierig. Sie entwickeln schon ihre besonderen Interessen. Diese Interessen richten sich aber fast ausschließlich auf die Außenwelt. Weder für sein eigenes Seelisches noch für das seiner Mitmenschen hat dies Kind wirkliches Verständnis. Es liegt ihm nichts daran. Sein Erleben ist sachlich, sein Weltbild realistisch. Zu kritischem Denken ist das Kind auf dieser Stufe jedoch noch nicht fähig, auch nicht zu differenzierterem Werterleben und selbständigem Werturteil. Es übernimmt im wesentlichen die Wertungen der Erwachsenen seiner Umwelt, ohne sie innerlich zu erleben. Es gelingt auch die völlige Trennung von Eigenwelt und Außenwelt noch nicht völlig.

Im ganzen trägt diese Zeit einen recht positiven Charakter. Das Kind ist vergnügt, leicht lenkbar und ansprechbar. Den Gipfel und damit zugleich den beginnenden Umbruch dieser Phase erreicht das Kind mit etwa 10 Jahren. (1)

Wenn wir auch annehmen müssen, daß sich jeweils nur noch wenige Fahrschüler in dieser Phase befinden, vielleicht die Zehnjährigen, so müssen wir doch damit rechnen, daß einige sie noch nicht überwunden haben.

Sehen wir diese Kinder als Fahrschüler: Auf Grund ihres glücklichen, ausgewogenen, leiblichen Systems werden sie die körperliche Mehrbelastung, die ihnen ihren Kameraden gegenüber auferlegt ist, noch relativ leicht ertragen. Kinder

stehen noch gerne und leicht früh auf. Die unregelmäßigen und flüchtigen Mahlzeiten, der beschwerliche "Schulweg" und so weiter, bedeuten auch hier Belastungen, aber der Organismus trägt die Aufgabe jetzt noch leichter als später.

In diese Richtung weisen auch die abschließenden Bemerkungen der Zehnjährigen im Vergleich mit den etwas älteren Schülern. Es handelt sich hier um die Antworten auf die Frage: "Was sagst du selbst über das dauernde Fahren im Zug?". Einer nur von 14 Kindern im Alter von 10 Jahren fand das Fahren anstrengend. Sechs Kinder, das sind gut 42 %, schreiben dagegen, daß ihnen die Bahnfahrt viel Freude macht.

Bei den Elf-, erst recht bei den Zwölfjährigen wird das anders. Von 16 Elfjährigen aus München äußern sich 5 positiv, 8 negativ; von 8 Pasinger Schülern 1 positiv, 4 negativ; von 17 Mindelheimer Schülern 5 positiv, 6 negativ. Insgesamt sind das nur 26 % positive Antworten.

Bei den Zwölfjährigen ändert sich das Bild von neuem. Von 20 Münchener Schülern äußern sich 5 zustimmend, 7 ablehnend; von 20 Pasinger Schülern 4 zustimmend, 13 ablehnend; von 10 Mindelheimer Schülern 2 zustimmend, 2 direkt ablehnend. Insgesamt hatten wir hier also 21 % positive Antworten. Es ergibt sich eine absteigende Linie der zustimmenden Äußerungen: bei den Zehnjährigen 42 %, bei den Elfjährigen 26 %, bei den Zwölfjährigen 21 %. Entsprechend nehmen Antworten wie "anstrengend", "ermüdend" zu. - Bei den Zehnjährigen ist allerdings damit zu rechnen, daß der Reiz der Neuheit eine Rolle gespielt hat.

Die Kinder dieser Entwicklungsstufe sind es nicht, die besonders unangenehm auffallen. Ihre vergnügte, leicht lenkbare und ansprechbare Art läßt sie nicht in dem Maße mit den Mitreisenden zusammenstoßen wie ihre etwas älteren Kameraden. Diese Tatsache spiegelt sich auch in den Antworten der Kinder über das Verhältnis zu den Mitreisenden und Beamten wieder.

Alle Zehnjährigen geben an, daß sie mit den Beamten gut auskämen, nur einer macht eine Ausnahme. Im Bezug auf die Mitreisenden schreiben 64 %, daß sie gut zu ihnen ständen. Bei den älteren häufen sich die negativen Antworten immer mehr. Hier äußert sich aber noch das phasentypische gute Verhältnis zur Umwelt. Es ist allerdings zu beachten, daß einige Zehnjährige bereits in die beginnende Vorreifezeit eingetreten sein können. Eigenartig ist, daß von den Knaben des Münchener Gymnasiums wesentlich weniger das Fahren schön finden als die Mindelheimer Schüler. In Mindelheim wurden die Untersuchungen vier Monate früher durchgeführt. Allerdings wird es eine Rolle

spielen, daß die Züge, die morgens nach München und Pasing fahren, im allgemeinen noch überfüllter sind als die Züge nach Mindelheim. Auch ist der Reiz der Neuheit bei den Schülern der ersten Klasse nach vier Monaten nicht mehr so groß.

Der natürlichen Wißbegier kann die Bahnfahrt, der Bahnhof, dazu der dauernde Aufenthalt in einer vom Heimatort verschiedenen Stadt leicht Nahrung geben. Gespannt und mit wachen Sinnen beobachten diese Kinder das Treiben, den Verkehr, die Maschinen, alles, was um sie vorgeht.

Bedenklicher ist in diesem Zusammenhang die Tatsache, daß das Kind auf dieser Stufe die Werte seiner Umgebung noch einfach übernimmt. Hier spielen die Schwierigkeiten, die durch die Mitreisenden gegeben sind, das Milieu der Arbeiterzüge, die ganze Welt des Bahnhofs mit ihren Kiosken eine gefährliche Rolle. Das Kind nimmt in dieser Zeit unbewußt äußerst viel in sich auf. Noch ist es aber nicht fähig, das, was an es herantritt, innerlich zu verarbeiten, besonders, da das Kind auf dieser Stufe von seiner Umwelt noch nicht wirklich Abstand nehmen kann. Trotzdem sind diese Kinder noch nicht so gefährdet wie später. Wenn sie auch noch nicht selbständig werten und Stellung nehmen können, so sind ihnen die Wertmaßstäbe ihrer Eltern und Lehrer noch unangefochten. Damit haben sie einen Halt und einen Schutz, der ihnen später verloren geht.

2. Die Vorreifezeit

Gesamtcharakteristik

Bisher war das Kind noch weitgehend gefühlsmäßig mit der Umwelt verbunden geblieben. In der Vorreifezeit wird diese Umwelt endgültig zur Gegenstandswelt. Das Kind wird fähig, sich von der jeweils gegebenen Umwelt abzulösen. Damit ist die Voraussetzung für Reflexion und Kritik geschaffen. Diese reflektierende und kritische Grundhaltung ist das Hauptmerkmal der neuen Art, die Welt zu erfassen. Interesse hat das Kind dieser Entwicklungsstufe in erster Linie an den hinter den Einzeldingen- und -vorgängen wirkenden allgemeinen Gesetzmäßigkeiten. Für sie entwickelt es einen ausgesprochenen Sinn. Erkenntnisse, die aus einem Vorgang gewonnen werden, werden mit bewundernswerter Selbstverständlichkeit auf ähnliche Vorgänge übertragen, besondere Erfahrungen werden wie allgemeine Gesetzmäßigkeiten behandelt "Das ist immer so!" - Erklärungsmechanismen (1).

(1) Kroh, Psychologie der Oberstufe, Langensalza, 1932, S. 59

Die verallgemeinernd-erklärende Denkweise wendet das Kind auf alle Erscheinungen des Lebens an, auch auf die geistigen Gebiete, wobei das eigentlich Geistige, Besondere natürlich verloren geht. Das Einzelne wird überhaupt nur begriffen, soweit es in das Schema eines allgemeinen Gesetzes paßt. Dementsprechend versagt die Denkweise dieser Altersstufe gegenüber dem Individuellen, Einmaligen. Handlungsmotive werden nur primitiv erfaßt.

Zugrunde liegt diesem Verhalten das Bedürfnis nach Ordnung der Mannigfaltigkeit. "Sich nicht von der Fülle der Eindrücke überwältigen zu lassen, sondern ihrer selbst Herr zu werden durch Tat, Erklärung, Zuordnung ist ein ursprüngliches Bedürfnis dieser Altersstufe." (2)

Im formalen Denken zeigt sich ein deutlicher Fortschritt. Die langsame Überlagerung des Werkzeugdenkens vom theoretischen Denken kommt in der Vorreifezeit zu ihrem Abschluß. Die Abstraktionsfähigkeit, gemeinsame Wesenszüge aus der Fülle der Erscheinungen herauszufinden und vom Unwesentlichen zu Gunsten des Wesentlichen absehen zu können, macht einen bedeutsamen Fortschritt.

Die kritische Haltung ist für das Kind der Vorpubertät typisch. Die eigene Person, die Mit- und Umwelt werden einer prüfenden Beurteilung unterzogen. Für Gesellschaftliches und Kulturelles ist die Kritikfähigkeit jedoch noch nicht reif. Eine eigene, selbständige Bewertung gelingt noch nicht, dazu fehlen, der geistigen Entwicklungshöhe entsprechend, die Maßstäbe. Was "man" tut und denkt, ist maßgebend. Die Richtlinien für die moralische Bewertung fremder Personen entnimmt das Kind dem in seiner Umgebung gebräuchlichen Sittenkodex.

Seinen eigenen Fähigkeiten, seinen Leistungen und seinem Äußeren gegenüber wird das Kind jetzt auch kritisch. Die vorher nur gelegentliche Reflexion über die Wirkung der eigenen Person auf andere wird jetzt habituell, wobei dem Kind der natürliche Charme verloren geht.

Die Reflexion über das eigene Selbst ist eine Vorbereitung für die Nachhineinwendung der Reifezeit. Allerdings bleibt sie hier noch ganz am Äußeren haften, richtet sich allein auf die Leistung und die äußere Erscheinung. "Nicht theoretische Glanzleistungen, sondern mehr eine allgemeine Lebensbrauchbarkeit mit dem Akzent auf körperlichem Können sind Ideal dieser Stufe" (3).

(2) Kroh, aaO. S. 61

(3) Ch. Bühler, Kindheit und Jugend, Leipzig 1931 ³, S. 324

Die ganze Um- und Mitwelt wird nicht mehr mit naiver Selbstverständlichkeit hingenommen. Diese Haltung hat eine weitere Lockerung der Bindung an die Familie zur Folge. Statt dessen werden die freigewählten Bindungen, die sich auf Grund von gemeinsamen Interessen bilden, immer wichtiger. Der Entfaltung reiner Werthaltung ist diese Zeit durch ihre seelisch-geistige Gesamthaltung nicht günstig. Es mengen sich ständige rationale Momente in alle Umweltsbeziehungen ein. Die Bindung der Gefühle an das Körperliche und Äußerliche erreicht in der Vorpubertät einen Höhepunkt. Bei den Knaben äußert sich das in einem übertriebenen Kraftgefühl, bei den Mädchen in einer scharfsichtigen Beobachtung der körperlichen Mängel und Vorzüge.

Beachtet werden die Dinge jetzt auch unter dem Gesichtspunkt, was sie für das Kind bedeuten. Was ihm dann jeweils bedeutsam erscheint, das bildet die Grundlage für seine besonderen Interessen, die rein praktischer Art sind. Sie beschränken sich auf das Realistische und Sachliche, auf Technisches, auf das Leben der Straße usw.

In der Vorpubertät ist ein gesundes Kraftgefühl typisch, und daraus entspringend Kampftrieb, Rauflust und Übermut. Alles Außergewöhnliche imponiert. Die ganze Begeisterung gilt den Abenteuergeschichten. Hier kann sich die Phantasie frei und ungehindert bewegen und Ersatzbefriedigung schaffen für den aufbrechenden Taten- und Erlebnisdrang. Die frohe Lebensgrundstimmung herrscht noch vor. Der Höhepunkt liegt im 10., 11. Lebensjahr.

Den Erwachsenen sucht sich das Kind auf dieser Stufe in Sprache und Gebärde anzugleichen. Es will von ihnen anerkannt werden. Dieser Stufe ist ein starkes Geltungsstreben eigen. Da das Wertbewußtsein aber noch nicht innerlich verankert ist, ist es jeder Kritik gegenüber äußerst empfindlich. Äußerlich tragen diese Kinder Unempfindlichkeit und Grobheit zur Schau und stellen sich jedem Tadel gegenüber unempfindlich, obwohl sie innerlich heftig darauf reagieren.

Das Gefühlsleben ist in der Vorpubertät durch geringen Tiefgang gekennzeichnet. Das Schwergewicht der Entwicklung liegt auf dieser Stufe im Bereich des Denkens.

Kennzeichnend für die Phase sind demnach die weitere Distanzierung vom innerweltlich Begegnenden, das Zurücktreten des unmittelbaren Gegenstandsbezuges, das Vorherrschen einer bewußt kritischen, reflektierenden Haltung, die Vorliebe und der Sinn für alles Gesetzhafte, die Entfaltung bestimmter Interessen und die immer noch fast ausschließliche Beachtung des Äußerlichen.

Die Vorreifezeit unter dem Gesichtspunkt der Fahrschülerproblematik

Im Verhältnis zur Vorphase steht das Kind seiner Umwelt jetzt anders gegenüber, es ist ihr wirklich gegenübergetreten. Seine Grundhaltung ist Kritik und Reflexion. Sein Interesse gilt den allgemeinen Gesetzlichkeiten, die hinter den Dingen und Vorgängen stehen, wobei es besondere Erfahrungen unbekümmert wie allgemeine Gesetzlichkeiten behandelt. In dieser Zeit wird darum ein bedeutender Grundstein in dem Menschen- und Weltbild des Heranwachsenden gelegt, es werden Welt- und Menschengesetze gebildet. Eindrücke, die das Kind jetzt aufnimmt, können sich mit dem Charakter eines Gesetzes in dem werdenden geistigen System festgraben. Unter diesen Aspekten ist die Bahnfahrt zu beachten! Ein grosser Teil der Fahrschüler erlebt es immer wieder, wie in den dichtbesetzten, überfüllten Wagen sich die Menschen drängen und stoßen, um einen Platz zu erobern, wogegen sie sich in schwach besetzten Abteilen mit wesentlich größerer Höflichkeit begegnen. Das Kind liest daraus das Gesetz ab: Rücksicht nimmt man nur unter günstigen Umständen, andernfalls muß man rücksichtslos um seinen Platz kämpfen. Höflichkeit ist nur im Verkehr von Mensch zu Mensch angebracht, wenn der Einzelne dem Einzelnen gegenübersteht, in der Masse erübrigt sich das.

Auf einer späteren Stufe findet der Jugendliche auch hier wieder die Diskrepanz zwischen den Normen und dem Tun der Erwachsenen. Bei Kindern der Vorpubertät ist zu bedenken, daß zwar die Kritikfähigkeit erwacht ist, daß sie aber für Gesellschaftliches und Kulturelles noch nicht reif ist, daß eine selbständige Bewertung noch nicht gelingt, daß die Maßstäbe, nach denen die anderen Menschen beurteilt werden, dem in der jeweiligen Umgebung gebräuchlichen Sittenkodex entnommen werden. Kroh drückt dies so aus: "... überall ergab unsere Darstellung der seelisch-geistigen Beschaffenheit des 11- bis 13jährigen Kindes Anzeichen einer starken Annäherung an die geistige Haltung des Erwachsenen". (4). - Das bedeutet, daß das Kind bedenkenlos das Betragen seiner Mitmenschen nachzuahmen sucht, daß ihm noch nicht klar wird, daß es anders sein sollte, daß es sich noch nicht absetzen kann und von sich selbst verlangt: ich will anders sein!

Wohl kritisiert das Kind schon die Gesellschaft, aber im Bezug darauf, wie es selbst von den Menschen seiner Umgebung behandelt wird. In den Fragebogen haben wir da Antworten wie:

"Werden von den Erwachsenen herumgestoßen",

"Die Erwachsenen haben immer etwas an uns auszusetzen".

Diese Schwierigkeiten werden besonders dringend, wenn das Kind durch den Zug,

die Warteräume, die Gaststätten ständig mit solchen Menschen zusammenkommt, die in ihrem Benehmen und Reden wenig von höheren Idealen und Zielen spüren lassen. Das Kind bleibt beim Feststellen stehen, ohne grundsätzlich Stellung zu nehmen, ohne aber auch das menschlich Hintergründige zu verstehen. Erst auf einer späteren Stufe wird es dann vielleicht diese Menschen verstehen lernen, ihre Art zu sein, auch ihre Not erkennen. Der Vorpubeszent nimmt in erster Linie auf, such sich seiner Umgebung anzugleichen in seinem Verhalten und seiner Sprechweise und formt sein reifendes Weltbild nach seinen Eindrücken.

Nicht nur auf dieser Stufe, in allen Entwicklungsphasen spielt die Suggestibilität des Heranwachsenden eine Rolle. William Stern setzt sich in einem Vortrag "Suggestion und Suggestibilität in Kindheit und Jugendalter" eingehend damit auseinander. Er definiert Suggestion als "Übertragung einer Stellungnahme unter der Illusion einer selbständigen, eigenen, spontanen Stellungnahme." (5) Es gibt kein Gebiet seelischer Stellungnahme, bei dem nicht durch Suggestion eine Beeinflussung bewirkt werden könnte. Ebenso lassen sich körperliche Verhaltensweisen suggerieren, Gebärden, Mimik, Verhalten. Keilhacker schreibt: "...eine hohe Umweltsbedingtheit besteht auch auf allen Ausdrucksgebieten,... in Mimik, Gestik, Sprechweise und vor allem im gestalteten Ausdruck. Der Heranwachsende übernimmt die Ausdrucksformen der Umgebung in ähnlicher, genauso zwingender Weise, wie er deren Sprache übernimmt." (6)

Der Bahnhof und alles das, was dazu gehört ist ein Milieu, von dem der Fahrschüler zumindest berührt wird. Auch das Milieu hat suggestive Kraft. Hier geht die Wirkung nicht von Menschen als solchen aus, sondern von dem "Gesamtzustand der Umwelt". (7) Stern verdeutlicht dies folgendermaßen: "So ist etwa das ganze Leben der Großstadt durchzogen von zahllosen Tendenzen und Wertungen, die auf jeden einzelnen übergehen, der in ihrem Dunstkreis lebt. Theater und Kino, gute und Schundliteratur, Verbrechermilieu und geordnete häusliche Verhältnisse, der Aufenthalt auf engem Hof oder in der belebten Straße - dies und vieles andere liefert den Stoff für Suggestionen, die sich zu einem Knäuel verwirren: und der Jugendliche der in dieser Umwelt aufwächst und wähnt, sich selbst eine Meinung zu bilden, seine Interessen und Wertungen wählen zu können, ahnt nicht, wie stark er diesen Einflüssen unterliegt." (8)

(5) William Stern, in Küster, Erziehungsprobleme der Reifezeit, Leipzig 1925, S. 45

(6) Keilhacker, Pädagogische Psychologie, Regensburg 1947, S. 87

(7) Stern, aaO. S. 52

(8) Stern, aaO. ebd.

Die Suggestibilität nimmt normalerweise mit zunehmendem Alter ab. Sie hängt mit der Selbständigkeit des Menschen zusammen. In der Pubertät kann aber ein neuer Suggestibilitätsschub eintreten. Als *Motive* dafür gibt Stern neben der seelischen Aufwühlung durch erotische Affekte den gesteigerten Wunsch nach Selbständigkeit an. Da die Kinder aber hier noch nicht der Führung entbehren können werden sie "...um so mehr jenen Einwirkungen zugänglich, die nicht so offensichtlich ihre Selbständigkeit in Frage stellen." (9)

Bei Heranwachsenden ist die Neigung zur Kontrastsuggestion besonders groß. Aus einer übersteigerten Angst heraus, unselbständig zu sein, wird gerade das Gegenteil getan und so nur eine Pseudoselbständigkeit erreicht. Jugendliche, die den Lebensstil ihres Elternhauses abschütteln wollen, finden in dem Bahnhofsmilieu und in der fremden Stadt, in der sie sich aufzuhalten gezwungen sind, leicht ein Ideal, das dem ihres Elternhauses entgegensteht.

Der Zug ist für die Fahrschüler ein Teil der Umgebung. Die Kraft des Elternhauses und die Erziehungsmacht der Schule stehen daneben, sie dürfen aber in ihrer Bedeutung nicht überschätzt werden. Vielfach sind ja gerade Fahrschüler, wie die Tabellen über die Zeiten, wann die Fahrschüler nach Hause kommen, gezeigt haben, sehr wenig zu Hause, oft erst abends oder am späten Nachmittag, so daß sie den größten Teil des Tages außerhalb zubringen. Dazu kommt, daß sich gerade jetzt die Bindungen an die Familie zu lockern beginnen, daß es zu einer Stellung gegen die Eltern kommt und deren Einfluß entsprechend abnimmt.

Der aufbrechende Taten- und Erlebnisdrang, die Vorliebe für alles Außergewöhnliche, Imponierende findet auf der Bahn teilweise eine recht gute Befriedigung. Einerseits benutzen die Kinder die Gelegenheit in den Fahr- und Wartezeiten, um ihre teils harmlosen Abenteuergeschichten zu verschlingen, sie zu tauschen und zu verhandeln und sich mit Kameraden darüber zu unterhalten. Daß hier nicht nur Harmloses gelesen wird, wurde an anderer Stelle schon gezeigt.

Darüber hinaus sind die Kinder im Zug mitunter von einer Fülle von Zeitungen umgeben, die in ihren Schlagzeilen und Fettdrucken Sensationelles, oder Unbedeutendes in sensationeller Form darstellen. Den Kindern bereitet es keine Schwierigkeit, hier mitzulesen, sie müssen es vielmehr dauernd vor Augen haben.

Aber auch die Zeitungsstände und die Reklamebilder regen den kindlichen Er-

lebnishunger an und geben ihm Nahrung. Die Kinder betrachten alles jetzt mit viel Anteilnahme, weil es einem inneren Bedürfnis entgegenkommt. Da die Kritikfähigkeit aber noch nicht tiefer dringt, können diese Dinge Einfluß gewinnen. Sie sind ganz auf Äußerlichkeit gerichtet, auf dieser Stufe haben auch die Kinder in erster Linie Sinn für Äußeres, für körperliche Leistung und äußere Tüchtigkeit. Die Gegebenheiten dieser Umwelt und die innere Entwicklungsrichtung kommen sich hier entgegen. Die Gefahr besteht zumindest, daß diese seelische Haltung, in dem sie von erwachsener Seite her (die Zeitungen usw. sind ein Ausdruck der Erwachsenen) so unterstützt wird, manifest wird, daß zumindest eine Weiterentwicklung verlangsamt werden kann.

Kroh schreibt, daß sich die Interessen auf dieser Stufe schon auf Sexuelles richten können. (10) Insofern kommt der Reklame in Wort und Bild besondere Bedeutung zu.

Leichter erkannt, weil die übrigen Mitreisenden in Mitleidenschaft gezogen sind, werden die Schwierigkeiten, die aus dem natürlichen Tatendrang und dem übersteigerten Kraftgefühl dieser Stufe kommen. Busemann spricht geradezu von einem "Hochgenuß am Lärm" (11), von der Tendenz zu Unfug und Unordnung, der Lust am Zerstören (12).

Das führt notgedrungen zu Konflikten im Schulgebäude, wenn hier gewartet wird, auf dem Bahnhof, wo sich die Kinder aufhalten, und erst recht im Zug, besonders, wenn mehrere Schüler zusammen weite Strecken fahren. Zudem haben die Kinder in diesem Alter ein starkes Geltungsstreben, das die Anerkennung durch die Mitmenschen sucht. Das versuchen die Kinder dann leicht dadurch zu erreichen, daß sie besonders unangenehm auffallen, Knaben mehr durch grobes, protziges Verhalten, Mädchen mehr durch albernes Kichern und Lachen. Dieser Stufe ist auch ein sehr labiles, empfindliches Ehrgefühl eigen. Ein Zwölfjähriger schreibt:

"Als Fahrschüler ist man geringer geachtet und wird von den Sitzplätzen verstoßen."

Kritik tut diesen Kindern weh. Das lassen sie sich aber nicht merken, sondern tragen äußere Unempfindlichkeit und Grobheit zur Schau. Auf Ermahnungen von Seiten der Mitreisenden reagieren sie leicht mit betonter Gleichgültigkeit und noch größerer Ungezogenheit.

(10) Kroh, aaO. S. 74

(11) Busemann, aaO. S. 98

(12) Busemann, aaO. S. 83

Es nimmt nicht wunder, daß sich in dieser Zeit die Zusammenstöße mit den Mitreisenden und den Beamten häufen. Die negativen Antworten nehmen in dieser Zeit, wie weiter vorne schon erwähnt, immer mehr zu.

Hier auf dieser Stufe wird das eigene Abteil gern bevorzugt, oft mit der ehrlichen Begründung, daß man da unter sich ist, umtreiben kann, lauter sein darf, daß es da lustiger zugeht, daß die Erwachsenen doch immer nur schimpfen. Von den FJ- und Zwölfjähriger wünschten sich 68 % ein eigenes Abteil. Natürlich kann man gerade diese Schüler, falls ein gesondertes Abteil eingerichtet wird, nur schwerlich ohne Beaufsichtigung lassen. Auf die Unfallgefahr soll nur hingewiesen werden.

Die Schwierigkeiten, Ruhe und Ordnung zu halten, sind auf dieser Stufe vordringlich, sowohl im Schulgebäude, wenn sich die Fahrschüler darin aufhalten, wie auf den Straßen und in den Anlagen der Stadt, wenn sie hier ihre Wartezeiten verbringen, wie auf dem Bahnhof und im Zug. Irgendwo wollen die Kinder ihrer gesteigerten Aktivität freien Lauf lassen. In der Schule dürfen sie es nicht, zu Hause weitgehend auch nicht. Jede Gelegenheit, die sich bietet, wird da rasch ergriffen.

Die körperliche Belastung ist für Kinder dieser Alterstufe, ihres noch weitgehend ausgeglichenen leiblichen Systems wegen, weniger bedenklich. Problematisch ist aber die Tatsache, daß die äußere Unruhe, die durch das ständige Bahnfahren, die unregelmäßigen Mahlzeiten, die Eile, mit der viele Kinder immer wieder auf den Zug hetzen, das ständige Warten und Herumsitzen, die Unruhe im Wesen dieser Kinder unterstützt und verstärkt. Gerade sie brauchen als Gegengewicht einen geordneten, festen, sicheren Lebenskreis. Das gilt ganz besonders für die Jugendlichen der nächsten Entwicklungsstufe.

3. Das zweite Trotzalter

Gesamtcharakteristik

Veränderungen im Körpersystem

Die Tatsache, daß das Geschehen im leiblichen Organismus bedeutsam ist für den ganzen Menschen, gilt für die Reifezeit ganz besonders.

Damit ist keineswegs gesagt, daß die seelischen Erscheinungen aus den körperlichen Veränderungen "erklärt" werden könnten. Spranger drückt sich nur sehr vorsichtig aus, wenn er sagt, daß "...eine anatomisch-physiologische Strukturveränderung und eine seelisch-geistige Strukturveränderung wahrscheinlich "ir-

gendwie" zusammenhängen" (1). Viele Vorgänge in der Reifezeit lassen sich überhaupt nicht mit organischen Gegebenheiten in Beziehung bringen. Das Wesentliche kennzeichnet Stern als das "Wert-Erleben" und "Wert-Verhalten" des Individuums. Das Wesen der Pubertät liegt darin, daß sie "...die Zeit der Entdeckung und Auseinandersetzung zwischen dem Ich-Wert und den Weltwerten" ist (2).

Dennoch ist es eine Tatsache, daß sich der Jugendliche in einem sehr komplizierten Zusammenspiel körperlicher, geistiger und seelischer Reifung befindet. Hetzer schreibt zu dieser Frage: "...da aber Körpergestalt und Entwicklungsstruktur Ausdruck ein und desselben Entwicklungsgeschehens sind, ist bei der Beschreibung eine scharfe Grenzziehung zwischen körperlichem und seelischem Entwicklungsgeschehen gar nicht möglich" (3).

In Verbindung mit diesem Problem weist Keilhacker darauf hin, daß der Mensch in seiner Gesamtheit als biologisch, seelisch, geistiges Wesen verstanden werden muß, und daß sich die Entwicklung vollzieht in "...drei verschiedenen Schichten und Bereichen, wobei jede Veränderung in dem einen Bereich notwendigerweise auch Veränderungen in den anderen Bereichen nach sich zieht"(4).

Es müssen darum auch die leiblichen Vorgänge in ihren Grundzügen, insbesondere die Umstellungen im innersekretorischen Drüsensystem berücksichtigt werden. Die Wirkungsweisen der einzelnen Drüsen sind durch ein eigenartiges System ineinander verschlungen, wobei jeweils bestimmte Drüsen strukturbestimmend sind. In diesem Zusammenhang interessieren besonders die Zirbeldrüse, die Thymusdrüse, die Hypophyse, die Schilddrüse und die Keimdrüsen. Hildegard Hetzer schreibt dazu: "Das System innersekretorischer Drüsen läßt während dieser Zeit entscheidende Umstellungen erkennen. Die den Einfluß der Keimdrüsen im Kindesalter hemmende Epiphyse bildet sich beim Zehnjährigen zurück. Von da an ist die Funktion und Entwicklung der Keimdrüsen eine gesteigerte. Die Thymusdrüse, die vor allem auf Vergrößerung des Gewebes hinwirkt, erreicht um das fünfzehnte Lebensjahr herum einen Höhepunkt ihrer Entwicklung. Ist er erreicht, verfällt sie der Verkümmernng. Auch die Tätigkeit der das Wachstum aktivierenden Hypophyse und der Schilddrüse, die in der Hauptsache auf eine Differenzierung hinwirkt, nehmen zu. Die Körpergestalt des

(1) Spranger, aaO. S. 22

(2) Stern, in Küster, aaO. S. 28

(3) Hetzer, aaO. S. 12

(4) Keilhacker, Pädagogische Psychologie, S. 13

Schulkindes verliert zuerst ihre harmonische Ausgeglichenheit infolge des sehr erheblichen Längenwachstums (Periode der dritten Streckung). Dem Kinde machen dabei die in ihrem Wachstum dem übrigen Körperwachstum voraneilenden Extremitäten zu schaffen. Es kann sie in ihren ungewohnten Ausmaßen anfangs gar nicht recht beherrschen. Die Gesichtszüge vergröbern sich und das Gesicht wird ebenso unproportioniert wie der übrige Körper" (5). Die Schilddrüse beeinflusst das Tempo der leib-seelischen Vorgänge. Ihre Überproduktion bedingt erhöhte Pulszahl, vermehrte Schweißabsonderung, beschleunigten Stoffwechsel und führt im seelischen Bereich zu gesteigerter Erregbarkeit, Verstimmbarkeit. Busemann deutet an, daß auf sie möglicherweise die Steigerung der emotionalen Erregbarkeit zurückführbar sei. (6) Den Keimdrüsen fällt die Aufgabe der sexuellen Reifung in physischer und auch psychischer Hinsicht zu. Die Wirkung ist tiefgreifend.

Auf dem Boden der unbewußt verlaufenden Veränderungen im Körpersystem nimmt die geistig-seelische Reifung ihren Weg, teils im Zusammenhang mit ihr, teils aber eigenen Gesetzen nachgehend. Die unmittelbare Folge ist eine erhöhte gesundheitliche Anfälligkeit. Hetzer spricht von der Reizbarkeit des Nervensystems, der Labilität des Blutkreislaufes, der Tatsache, daß das Herz den sich schnell steigenden Forderungen des wachsenden Körpers oft nicht genügen kann, von der erhöhten Anfälligkeit für Tb und so weiter. Erwähnt werden muß auch der weitgehend verfrühte Eintritt der körperlichen Reife, die nicht von einer gleichzeitigen seelisch-geistigen Frühreife aufgefangen wird(7).

Die negative Phase speziell bei Mädchen

Im Verlauf und in der Artung der beginnenden Reife treten bei Knaben und Mädchen einige Unterschiede auf. Ich werde darum zwei gesonderte Abschnitte bringen. Es handelt sich dabei aber mehr um Akzente. Vieles gilt für Knaben und Mädchen.

Hildegard Hetzer hat ihre Erfahrungen besonders im Blick auf Mädchen gesammelt. Sie kennzeichnet diesen Entwicklungsabschnitt, wie Charlotte Bühler, als "negative Phase", deren Grundcharakter Auflösung im geistig-seelischen wie im körperlichen Bereich ist. Gesteigerte Erregbarkeit, starker Erlebnisdrang,

(5) Hetzer, aaO. S. 89

(6) Busemann, aaO. S. 78

(7) Hetzer, aaO. S. 90

Interessenverschiebung und geminderte Sicherheit in der Beurteilung dessen, was wahr, echt und schön ist, mangelnder Leistungswille und ausgesprochenes Ungeschick sind typisch. Das Mädchen wird weinerlich, unruhig, stimmungslabil. Dabei zieht es sich von der Außenwelt zurück auf seine innere Welt. In dieser Zeit liegt der Punkt der geringsten Bindung an die Familie und der geringsten pflegerischen Instinktbereitschaft. Gleichzeitig empfindet das Mädchen einen starken Drang nach Zweisamkeit, der sich im günstigen Fall im Schwärmen befriedigt.

In dieser Zeit braucht das Mädchen vor allem Schonung und rücksichtsvolles Entgegenkommen, Geduld und in besonders hohem Maße Schutz vor Gefährdungen aller Art, denn die Gefahr, in Fehlhaltungen abzugleiten, ist groß. Sie ist weitgehend auf die Unsicherheit des jungen Menschen zurückzuführen. Weil der Heranwachsende mit der Ablösung von der Kindheit auch die kindlichen Wertmaßstäbe abgeworfen hat, neue aber noch nicht gefunden und gefestigt sind, ist der junge Mensch zersetzenden Einflüssen aller Art in hohem Maße zugänglich.

Das zweite Trotzzalter, insbesondere bei Knaben

Mehr um den Verlauf dieser Phase bei Knaben geht es in den Darstellungen der Entwicklung bei Spranger, Kroh, Busemann, Hoffmann.

Auf die Pubeszentendisharmonie wurde schon hingewiesen. Dem ganzen Bewegungsapparat fehlt Ausgeglichenheit. Busemann spricht von "Hyperkinese" und "Parakinese", Überproduktion, Unzweckmäßigkeit, Ungeschicklichkeit und Sinnarmut vieler Bewegungen. (8) Unbeherrschtheit, Ausdruckswildheit und Ungebärdigkeit stehen neben Gehemmntheit und Linkischkeit der Gestik und des Auftretens. Bedingt ist dieses Fehlen jeder Rhythmik durch das schnelle Wachstum und die dadurch dauernde Veränderung der Proportionen, die ein fortgesetztes Umlernen in der Körperbeherrschung erfordert.

Die gleiche Unausgeglichenheit findet sich im Innern des jungen Menschen. Im Umgang mit den Mitmenschen fällt die Neigung zu negativen Verhaltensweisen auf. Das Verhalten des Jugendlichen wechselt zwischen Extremen hin und her. "Auf Überenergie und Rekordbrechen folgt unsägliche Faulheit. Ausgelassener Frohsinn weicht tiefer Schwermut. Ebenso wechselt Selbstsucht und Selbstverleugnung. Geselligkeitstrieb und Hang zu Einsamkeit, Autoritätsglaube und umstürzlerischer Radikalismus, Tatendrang und stille Reflexion." (9)

(8) Busemann, aaO. S. 79

(9) Spranger, aaO. S. 35 f

Ihren Grund findet diese Unausgeglichenheit in dem Aufbruch einer grundsätzlich neuen geistigen Gesamthaltung. Das Interesse wendet sich ab von der Umwelt, der Welt der Sachen und richtet sich auf das Innere. Zunächst behaupten sich aber die Außenwelteinstellung der ausgehenden Kindheit und die Innenwelteinstellung der beginnenden Reife nebeneinander. Diese Auflösung und Umbildung bewirkt die Zerrissenheit und Gespaltenheit des Reifenden. Auf diesem Hintergrund nimmt der allgemeine Leistungsrückgang nicht wunder. Der Jugendliche selbst leidet unter seiner Zerrissenheit.

Bei dieser Nachinnenwendung entdeckt der Jugendliche sein eigenes Ich, seine Gedanken und Gefühle, seine Einmaligkeit. Spranger spricht von dem "Metaphysischen Grunderlebnis der Individuation" (10), womit der Prozeß der Distanzierung von Subjekt und Objekt seinen Höhepunkt erreicht. Jetzt sieht der Jugendliche seinen Eigenwert nicht mehr in seiner äußeren Person, sondern in seiner seelischen Eigenart, in seinem Charakter. Busemann nennt diese Zeit das Alter "in dem die sittliche Persönlichkeit im Sinne der Befähigung, Bereitschaft und Geneigtheit zu sittlicher Selbstbeurteilung sozusagen geboren wird." (11)

Eltern, Lehrer und Kameraden werden jetzt auch nicht mehr nur auf ihr äußeres Verhalten hin beurteilt; ihre Gesinnungen werden Gegenstand heftiger Kritik. Die Grundlage dafür liegt in dem erwachenden Verstehen fremdseelischen Lebens.

Die Nachinnenwendung hat eine extreme Ablösung von der Um- und Mitwelt zur Folge. Diese wird als fremd und feindlich erlebt. Das neuentdeckte Innere ist noch so verletzlich, daß es sorgsam vor jedem Zugriff geschützt wird. Die für das Kind typische Umweltskohärenz und Kontaktbereitschaft schlägt in ihr Gegenteil um. Daneben aber findet sich ein eigentümliches Verlangen nach Geselligkeit, das in unharmonischer Weise mit dem Zug zur Vereinsamung abwechselt. Typisch für diese Zeit ist die Bandenbildung, das Verlangen, ein Leben ohne Aufsicht mit seinesgleichen zu führen. Zu einer persönlichen Aussprache mit einem vertrauten Du, das eine Klärung der seelischen Lage zum Ziel hätte, fehlt es dem Halbwüchsigen noch an Tiefe und Selbstverstehen.

In der Denkweise des Heranwachsenden vollzieht sich ein entscheidender Schritt vom Anschaulichen zum Unanschaulichen. Das mechanische Gedächtnis wird

(10) Spranger, aaO. S. 34

(11) Busemann, aaO. S. 105

vom logischen Gedächtnis zurückgedrängt. Da diese neue Fähigkeit aber noch nicht ausgereift und noch ungeübt ist, der Jugendliche sich ihrer aber mit besonderer Vorliebe bedient, so ist auch hierdurch ein Leistungsrückgang mitbedingt. Die geistige Verselbständigung schreitet aber fort. Für die Anfangsstufe dieser Entwicklung ist die Tendenz, selbstgewonnene oder übernommene Anschauungen in allgemeinen Sätzen und Wendungen auszudrücken, typisch. Die Vorliebe für Schlagworte und Redensarten ist groß, denn für eine selbständige Formulierung der Gefühle und Meinungen fehlen noch weitgehend die intellektuellen und sprachlichen Bedingungen.

Das Vorstellungsleben ist äußerst lebhaft. Weitreichende Pläne werden ausgearbeitet. Das Zukunftsbild nimmt jetzt auch schon sittliche Züge an; es schließt "über bloßes Groß-, Stark-, Reich-, Schön-Sein auch das Gut-Sein" ein (12). Die Phantasie ist äußerst rege. In den endlosen Träumereien findet der introvertierte Jugendliche die Erfüllung seiner Wünsche, die ihm die Wirklichkeit versagt.

Die Gefühle des Jugendlichen sind starken Erschütterungen unterworfen. Der plötzliche Wechsel extremer Stimmungslagen wurde schon erwähnt. Das Selbstgefühl wechselt zwischen unsachlicher Übersteigerung und sinnlosen Minderwertigkeitsgefühlen. Diese Unsicherheit erhöht die Gereiztheit im mitmenschlichen Verkehr. Die Unlustgefühle überwiegen. Schon für das Körpergefühl ist durch den Wechsel im Hormonhaushalt Erschlaffung, Unlust und mangelnde Energie charakteristisch.

Der bedeutsamste Fortschritt dieser Stufe liegt im Werterleben. Die Unreife des Kindes, die durch Undifferenziertheit, Unselbständigkeit und Labilität gekennzeichnet war, wird überwunden. Für den Aufbau des Neuen ist es von Bedeutung, ob der Reifende in einem geschlossenen Milieu heranwachsen kann. (13) Das eigentlich Neue entwickelt sich aber erst auf der nächsten Stufe. Jetzt bricht die kindliche Wertwelt ein, Neues ist aber noch nicht da. Geistig hilflos steht der Jugendliche in dieser Zeit der Welt gegenüber, mit der er sich auseinandersetzen soll.

Die charakteristische Zwiespältigkeit findet sich auch in dem Nebeneinander von dumpfer Triebhaftigkeit und bewußtem Wollen. Selbst bei gutem Willen ist der Junge in dieser Erregungsphase seiner Triebhaftigkeit oft unterlegen. Bei

(12) Busemann, aaO. S. 108

(13) Kroh, aaO. S. 172

besonders gefährdeten Jugendlichen besteht die Gefahr, daß der Trieb Denken und Wollen überspringt und es zu Kurzschlußhandlungen kommt.

Eine allgemeine Tendenz zur Unordnung ist in dieser Zeit festzustellen, dazu ein mitunter wilder Kampftrieb und eine Lust am Zerstören, oder auch nur am Tätigsein.

Stark entwickelt ist das Streben nach Selbständigkeit, nach Selbstbestimmung. Aus dem unbestimmten Gefühl heraus, diese Selbständigkeit noch nicht gefunden zu haben, werden Ersatzbefriedigungen in äußerem Nachahmen der Erwachsenen gesucht. Die Unzulänglichkeit erkennt der Jugendliche selbst, er kompensiert sie mit einem starken Geltungsstreben. Hoffmann schreibt, daß der Jugendliche spüre, "wie wenig er eigentlich bedeutet. Natürlich sucht er den Fehler nicht in seiner Person, sondern bei den anderen. Die Folge ist das Gefühl der Beeinträchtigung, Verstimmung, leichte Reizbarkeit. Daher versucht er um jeden Preis, sich zur Geltung zu bringen; wenn es nicht durch Leistungen gelingt, dann durch Unarten." (14)

Wird dieses Streben nach Selbständigkeit von den Erwachsenen nicht erkannt, dann flüchten sich die Jugendlichen in den Trotz. Das Problem liegt darin, daß der Jugendliche fremden Einfluß kategorisch ablehnt, sich aber noch kein eigenes System aufbauen kann. So unterwirft er sich unbewußt Einflüssen, die ihn zwar auch binden, deren Fessel er aber nicht direkt spürt. Das Wollen ist zwar stark entwickelt, aber noch leer. Die inhaltliche Füllung folgt erst auf der nächsten Stufe. Jetzt wird der gesteigerte Tatwille noch in Rekordleistungen aller Art entladen.

Eine bedeutende Aufgabe ist dem jungen Menschen in dieser Zeit mit der Bewältigung des jetzt aufbrechenden Geschlechtstriebe gegeben.

Das zweite Trotzalter unter dem Gesichtspunkt der Fahrschülerproblematik

Diese schwierige Zeit, diese Phase des weitverzweigten Umbruchs, erweist sich auch, was die Fahrschüler angeht, als besonders problematisch. Die Folge der vielschichtigen Umbildungen im leiblichen System ist schon unter normalen Verhältnissen eine Schwächung des ganzen Körpers. Das Nervensystem ist äußerst reizbar, der Stoffwechsel beschleunigt, das Herz durch das rasche Wachstum oft überfordert, die Anfälligkeit für Krankheiten, besonders für Tb ist hoch. -

(14) Hoffmann, Pubertätskrisen, in Küster, aaO. S. 77

Auf den Zug als besondere Infektionsquelle soll nur hingewiesen werden. -

Die Folge dieser körperlichen Beanspruchung ist dauernde Müdigkeit. Dem Jugendlichen wird in dieser Zeit leicht jede Arbeit zu viel. Die Schwierigkeiten, der Schule gerecht zu werden, sind hierdurch mit bedingt. Auf Grund dieser Gesamtverfassung ist die körperliche Belastung durch die tägliche Bahnfahrt in dieser Phase groß. Frühes Aufstehen fällt schwer. Der gesunde Abend-schlaf der Kindheit ist vielen verloren gegangen, die Jugendlichen liegen abends oft lange wach, teils, weil sie nicht einschlafen können, teils, weil sie ihren Träumereien nachhängen oder zu lange lesen. Morgens kommen sie dann nur schwer aus dem Bett. Müde und nervös wird dann nach einem hastigen Frühstück zum Zug geeilt. Viele müssen dann im Zug stehen. Die phasentypische Müdigkeit und Schläppheit wird durch diese Umstände, auch durch die Fahrt selbst gesteigert.

Gerade Jugendliche dieses Alters brauchten als Gegengewicht zu der Labilität und Schwächlichkeit des eigenen Körpers eine feste, geregelte Lebensweise, nicht zuletzt in den Mahlzeiten. Die Unregelmäßigkeit gerade in dieser Beziehung, wie sie aus den Fragebogen hervorging, ist auf dieser Stufe besonders gefährlich. Auch das Wechselhafte im Tageslauf, bedingt durch den ungleichmäßigen Stundenplan, den Wechsel von Vor- und Nachmittagsunterricht, die Sinnlosigkeit der unausgefüllten Wartezeiten sind hier besonders schwerwiegend.

Nicht weniger geschwächt als das körperliche ist das seelische System der Reifenden. Die geistig-seelische Zwischenstellung, Unsicherheit und Unfertigkeit verbunden mit der körperlichen Kraftlosigkeit und Unlust, was der Jugendliche teils deutlich, teils weniger deutlich selbst spürt, versetzt ihn in eine schwierige Situation beim Umgang mit seinen Mitmenschen. Wir hatten von der körperlich und seelisch bedingten, weinerlichen, unruhigen, stimmungslabilen Art der Mädchen gesprochen, von der ebenso körperlich und seelisch bedingten Ungeschicklichkeit in der Bewegung neben Gehemmtheit und Hilflosigkeit im Auftreten, der Neigung zu negativen und extremen Verhaltensweisen im Umgang mit den Mitmenschen. Es hatte sich auf Grund der neu entdeckten, eigenen Innerlichkeit, der eigenen Wertmöglichkeit eine verminderte Umweltkohärenz gezeigt, geradezu eine feindliche Einstellung zur Mitwelt. Es hatte sich, bedingt durch das Gefühl der eigenen Unzulänglichkeit, ein äußerst empfindliches Selbstgefühl und als dessen Kompensation ein sinnlos gesteigertes Geltungsstreben entwickelt, das seine Befriedigung um jeden Preis sucht. Zudem sind die äußerst komplizierten Strukturen unserer Kultur und Gesellschaft ohnehin nicht die des Jugendlichen.

Durch all das ist die mitmenschliche Begegnung und Beziehung sehr erschwert. Sie betrifft selbstverständlich nicht nur die Mitreisenden im Zug, sie ist bei allen Menschen gegeben, mit denen der Jugendliche in Berührung kommt.

Das sind in erster Linie die Eltern und Geschwister, die Lehrer und Kameraden. Auch mit ihnen gerät der Jugendliche jetzt oft und leicht in Konflikt, doch stehen diese Menschen nicht als Fremde zu ihm. Schwierigkeiten mit Geschwistern und Kameraden spielen sich auf gleicher Ebene ab und tragen meist keine schwereren Folgen. Die Eltern stehen in einer ganz bestimmten, vom Emotionalen her getragenen Beziehung zu ihren Kindern. Einerseits ertragen sie mehr, sei es aus Liebe, sei es aus Ehrgeiz und Stolz auf ihr Kind, andererseits haben Eltern, besonders Mütter, vom Gefühlsgrund her oft einen sicheren Griff in der Behandlung ihres Trotzaltigen. Auch die Lehrkräfte bringen normalerweise einiges pädagogisches Verständnis und Interesse an den Kindern mit.

Das aber kann von Mitreisenden nicht erwartet werden. Sie "wissen", daß diese Kinder frech sind und zurecht gewiesen werden müssen, sind selbst mitunter übermüdet und gereizt und oft völlig verständnislos für die seelische Eigenart der Kinder. Vor allem haben sie kein Interesse an ihnen.

Hetzer schreibt von den Mädchen, daß sie vor allem Schonung und rücksichtsvolles Entgegenkommen, Geduld und Schutz brauchen (15). Ähnliches gilt von den Knaben. Das gerade kann aber von fremden Menschen, die im Zug zufällig mit den Jugendlichen zusammentreffen, nicht erwartet werden. Spranger betont, daß man gerade diese Menschen bewußt für voll nehmen sollte und ihnen mit Höflichkeit und Achtung begegnen sollte (16). Das ist aber nur einem Menschen möglich, der die Heranwachsenden zu verstehen sucht.

Der junge Mensch ist auch bei gutem Willen oft hilflos und linkisch, stößt an und ist unhöflich, ohne es zu merken, beleidigt, ohne es gewollt zu haben. Dazu kommt dann zeitweilig ein ungeändertes Kraftmeiertum, verbunden mit dem schon für die vorige Stufe typischen Taten- und Erlebnisdrang, jetzt noch gesteigerter.

Aus diesem allen geht hervor, daß die Begegnung mit den Mitreisenden auf dieser Stufe eine besondere Schwierigkeit bedeutet. Es ist nicht zu verwundern, daß sich die Zusammenstöße jetzt häufen.

Die kindlichen Wertmaßstäbe sind nicht mehr verbindlich. Ein eigenes System

(15) Hetzer, aaO. S. 93

(16) Spranger, aaO. S. 39

muß erst aufgebaut werden. Eine ausgesprochene Unsicherheit im Urteil ist die Folge. Zwar sind die Anfänge zu einer geistigen Verselbständigung schon da, aber das alles ist eben noch im Werden begriffen. Die Situation ist für den Jugendlichen die, daß er das alte Vertraute verloren hat und nun vor der Aufgabe steht, etwas Neues zu bilden. Dabei greift er leicht alles Fremde, Imponierende auf, und das in um so größerem Maße, je mehr das bisher anerzogene, sittliche Wertbewußtsein bloße Autorität geblieben war, denn trotz der heftigen Auflehnung gegen jede Autorität trägt der Jugendliche ein großes Verlangen nach Vorbildern in sich. Da er im Urteil sehr unsicher ist, ist er jetzt zeretzenden Einflüssen in hohem Maße zugänglich. Formal ist die Kritikfähigkeit zwar entwickelt, die Maßstäbe fehlen aber. Darum ist diese Kritikfähigkeit noch nicht als Schutz gegen sittliche Gefahren anzusprechen.

In dieser Zeit des Umbruchs brauchten die Jugendlichen noch eine pädagogische sichere Hand, die zwar nicht gängelt, aber führt. Dann können sittliche Gefahren ein Mittel auf dem Weg zur ethischen Festigung werden. Es ist grundsätzlich nicht von Nachteil, daß die Kinder hier auf der Bahn mit vielerlei Menschen und viel Menschlichem zusammenkommen, daß sie diesen größeren Ausschnitt aus der Fülle der Möglichkeiten des Seins in ihren positiven und negativen Formen kennen lernen, weit mehr, als es der Fall wäre, wenn ihr Schulweg sie nur eine kurze Zeit über die Straße führte, an fremden Menschen vorbei, aber weniger mit ihnen zusammen. Es kann hier ein Stück der Lebenserfahrung gefunden werden, von der Spranger spricht. (17) Allerdings sagt er auch, daß die Naturen darin ungleich veranlagt sind. "... Der eine versteht, solche Erfahrungen fruchtbar zu machen, er wird durch sie realistischer gestimmt im Denken und Tun. Andere gehen durch reiche Erfahrungen fast unberührt hindurch." (18)

Jetzt in dieser Zeit brauchten die Jugendlichen noch den Hinweis, daß dies und jenes hohl, innerlich nicht getragen ist. Aber gerade dieser Hinweis fehlt den Fahrschülern weitgehend. Viele Eltern haben nie mit ihren Kindern zusammen den Schulweg gemacht oder sich auch nur Gedanken darüber gemacht. Eltern von Fahrschülern wohnen oft irgendwo auf dem Land, außerhalb der Stadt und kennen diese kaum, kümmern sich oft wenig darum, wo sich die Kinder in den Wartezeiten herumtreiben.

Wenn jetzt in den Jugendlichen die Fähigkeit zur Selbstkritik und sittlichen Selbst-

(17) Spranger, aaO. S. 239

(18) Spranger, ebd.

erziehung erwacht, dann kann es eine Gefahr bedeuten, wenn sie Menschen um sich haben, die diese Selbstkritik in falsche Bahnen lenken, für die sittliche Selbsterziehung Unsinn bedeutet, an denen man wenig von ethischer Selbstdisziplin spürt.

Eine Eigenart des Jugendlichen findet gerade in Arbeiterzügen Nahrung. Ich meine die Vorliebe für Schlagwörter und Kraftsprüche aller Art, Kroh deutet diese Tatsache so: "Ihr Gebrauch drückt einen gewissen Geltungsanspruch aus, deutet die Zugehörigkeit zur Gruppe der Wissenden an und erleichtert die sprachliche Kundgabe nicht selbständig formulierbarer Gesamtanschauungen und Urteile." (19) Nun besteht ja gerade das Ideologiegebäude des Arbeiters weitgehend aus klingenden Schlagworten, die sich den verschiedensten Situationen geschmeidig anpassen.

Die Labilität, Unsicherheit und Haltlosigkeit, gerade durch den Abstand von der Familie, daneben der Drang nach Zweisamkeit bei den Mädchen war schon erwähnt worden. Hetzer weist darauf hin, daß die Zahl der Mädchen dieses Alters unter den Opfern von Sexualdelikten hoch ist (20). Aber auch wenn es nicht so weit kommt, ist die Gefahr gegeben, daß sich Reisende mit diesen Fahrschülerinnen auf ihre Weise zu unterhalten suchen, besonders in leeren Abteilen. Es können sich hier auch sehr fragwürdige Bekanntschaften knüpfen und erhalten, von denen die Erzieher nichts wissen.

Auf dieser Stufe fängt auch das Problem des unbeaufsichtigten Wartens an, in dem leeren Schulhaus an, dringend zu werden, nicht nur von der disziplinären Seite her, wie es bei den vorigen Phasen hauptsächlich der Fall war. Zersetzenden Elementen ist hier freie Hand gegeben, da die Kinder in sich selbst noch unsicher sind und das natürliche Gefühl teils verloren haben, teils unterdrücken wollen aus Neugier, Angst, sich zu blamieren und falschem Stolz.

An dieser Stelle ist noch ein Wort über die sogenannte Schundliteratur nötig, mit der sich die Jugendlichen zum Teil in ihren Fahr- und Wartezeiten unterhalten. Ich möchte hier die Gedanken von Hoffmann wiedergeben, die Spranger weitergeführt hat. (21), (22).

Sie betonen, daß ein direkter Zusammenhang zwischen Lektüre (oder Film)

(19) Kroh, aaO. S. 161

(20) Hetzer, aaO. S. 94

(21) Hoffmann, Die Reifezeit, Leipzig 1922, S. 192 f

(22) Spranger, aaO. S. 176 f

und Entgleisung in den allerwenigsten Fällen gegeben sei. Die Wurzel des Übels liegt anderswo.

Jede Gemeinschaft hat einen bestimmten Lebensrhythmus, in dem der Jugendliche, der in dieser Gemeinschaft lebt, mitschwingt. Das Gefährliche der Literatur, um die es hier geht, liegt darin, daß in ihr ein anderer Rhythmus schwingt als der, der in der Gesellschaft geduldet wird, daß aber der Jugendliche von sich aus diesem Rhythmus sehr zugeneigt ist. Die Schriften sind oft gar nicht unmoralisch im primitiven Sinne. In ihnen siegt gewöhnlich auch das Gute, sie erzeugen aber Phantasiespannungen, die in bestimmten Augenblicken zu verhängnisvollen Entladungen führen können. Im Jugendalter ist der Mensch noch nicht genügend mit dem herrschenden Lebensrhythmus verwachsen, um in einem fremden Rhythmus, der ihm dazu noch wesensverwandt ist, ohne Gefahr mitschwingen zu können. Das eigentlich Gefährliche an der sogenannten Schundliteratur liegt darin, daß sie einer Sehnsucht im Menschen nach dem Ungewöhnlichen und Packenden, Gefährlichen entgegenkommt, ihre "Koinzidenz mit dem Lebensrhythmus der Jugendlichen Altersstufe."

An dieser Stelle muß die Frage gestellt werden, ob nicht der Fahrschüler ständig mit fremden Lebensrhythmen zusammentrifft, ohne in dem seiner eigentlichen Umgebung schon gefestigt zu sein.

4. Die eigentlichen Reifejahre Gesamtcharakteristik

Die negative Phase endet bei den Mädchen nach H e t z e r s Untersuchungen oft plötzlich mit der Funktionsreife des Organismus. Bei den Knaben dauert sie länger, klingt aber nach den Annahmen B u s e m a n n s auch bei ihnen mit dem vollen Einsetzen der Keimdrüsentätigkeit ab (1). Die leiblichen Reifungsvorgänge haben ihren Höhepunkt erreicht. Die Unproportioniertheit des Körpers geht mehr und mehr zurück. Noch ist der Körper durch Wachstum und Reifung so in Anspruch genommen, daß die körperliche Spannkraft gering bleibt. Bei den Mädchen erfolgt allerdings bald eine Entspannung und Kräftigung.

Der offenen Auflehnung der ersten Phase der Reifezeit folgt auf dieser Stufe mehr eine versteckte Ablehnung. Im Gegensatz zu der vorangegangenen Auf-

(1) Busemann, aaO. S. 78

lösungsphase ist die eigentliche Pubertät mehr eine Zeit des Aufbaus. Handelte es sich dort in erster Linie um den Abbau des Alten, das Aufbrechen neuer körperlicher und seelischer Möglichkeiten des Seins, so folgt jetzt allmählich die inhaltliche Füllung dieser neuen Formen. Nach dem System Busemanns haben wir es jetzt mit einer intentionalen, einer Beruhigungsphase zu tun. (2)

Die neuen Fähigkeiten des Denkens entwickeln sich rasch weiter. Ein allmählicher Leistungsanstieg ist die Folge. Die Verselbständigung des Denkens schreitet fort und mit ihr das Streben nach eigener Stellungnahme. Alle Bereiche der Innen- und Außenwelt werden je nach Veranlagung und Begabung von dem Heranwachsenden kritisch durchdacht. Spranger spricht in diesem Zusammenhang von dem "theoretischen Problemerklebnis", das als autonome Einstellung erwacht. (3).

Die Interessen spezialisieren sich immer mehr. Indem sie sich jetzt auch auf Geschichte und Kultur richten, wird das Weltbild bedeutend erweitert. Eine echte Beziehung zu diesen Gebieten gelingt aber doch erst später. Jetzt ist es im wesentlichen die Kritik an Kultur, Moral und Religion, die den Jugendlichen in eine Verbindung mit ihnen treten läßt. Zu tieferem Verstehen ist er aus Mangel an Erfahrung und Wissen noch nicht fähig. Rationalismus, Kompromißlosigkeit, Voraussetzungslosigkeit und voreilige Verallgemeinerungssucht sind Züge der jugendlichen Denkweise. Das Stellungnehmen zu den Dingen bleibt noch weitgehend an der Oberfläche der Erscheinungen haften. Die eigentliche Bedeutung dieses Kritisierens liegt darum in der eigenen Verstandesschulung.

Dem Vorherrschen des Verstandes steht ein überschwängliches Gefühl gegenüber, das das Denken im Subjektivismus gefangen hält. Die scharfe Verstandesbetonung kann sogar als Kompensation dazu angesehen werden. Das ganze Gefühlsleben ist äußerst ansprechbar und aufwühlbar. Typisch für den Pubeszenten ist der rasche Wechsel, mit dem er seine Begeisterung immer wieder ganz neuen Wertgebieten zuwenden kann. Damit tastet er sich durch die Fülle der Möglichkeiten seines Seins experimentierend hindurch.

Während bei den Mädchen die frohe Lebensgrundstimmung immer mehr an Übergewicht gewinnt, wird bei den Jungen gerade in dieser Phase die gereizte, lebensfeindliche Grundstimmung vorherrschend. Wir haben es hier mit typisch jugendliche Sentimentalität zu tun. Lersch definiert sie als die "selbstgenieserische Hingabe an Erlebnisse des seelischen Schmerzes, an Stimmungen der -----

(2) Busemann, aaO. S. 27

(3) Spranger, aaO. S. 265

Traurigkeit und der Wehmut. Der Mensch sentimentaler Stimmung ist im Grunde verliebt in das Pathos seines Lebensgefühls...“ (4)

Das Selbstgefühl ist auch auf dieser Stufe noch stark vom Geltungsstreben bestimmt und schwankt zwischen unbedingter Selbstbejahung und verzweifelter Selbstverneinung, die beide identisch sind in dem "ungeheuren Wichtignehmen des eigenen Ich". (5)

Allmählich aber verlagert sich das Gewicht des Selbstgefühls nach innen und wird zum Eigenwertgefühl. (6) Das Ehrgefühl ist allerdings noch äußerst empfindlich und von der Anerkennung durch die Mitwelt abhängig.

Das Kunst- und Naturverstehen und -erleben ist auf dieser Stufe noch in hohem Maße subjektiv. Die innere Ergriffenheit wird als persönliche Durchformung und Bereicherung erlebt.

Die freundschaftlichen Beziehungen sind in dieser Zeit durch Ausschließlichkeit und Tiefe gekennzeichnet. Ein einziger Freund ersetzt die Vielzahl der bisherigen Freunde. Gemeinsames Wertstreben ist die Grundlage. Die Gemeinschaften werden an den Werten gemessen, die der Jugendliche als normativ erkannt hat. Entspricht der andere den Idealen, dann tragen die Freundschaften die Züge leidenschaftlichen Schwärmens, tiefer Verehrung und freiwilliger Unterordnung.

Ein wichtiger Schritt ist mit dem gesteigerten Willen zur Selbsterziehung getan, während der Jugendliche der Vorphase noch leicht von den aufbrechenden Trieben überwältigt worden war. War im Trotzalter jeder fremderzieherische Einfluß abgelehnt worden, so beginnt jetzt das Verständnis für die allgemeine Verbindlichkeit sittlicher Normen. Der Jugendliche erkennt, daß seine Handlungen von sittlichem Belang sind. Damit ist der Grund gelegt für den Aufbau einer persönlichen Ethik, zunächst allerdings abstrakt und wirklichkeitsfremd, in ethischem Rigorismus verfangen. Der Reifende erkennt aber die Unzulänglichkeit seines eigenen Systems. So sucht er sich ein persönliches Vorbild, einen Menschen, der in seinen Augen das Leben beispielhaft führt, den "ethischen Garanten", wie ihn Spranger nennt. (7) Dieses erwählte Ideal trägt dann eine ungeheure Verantwortung, denn dieser innerlich anerkannten Auto-

(4) Lersch, Aufbau der Person, München 1954 ⁶, S. 271

(5) Stern, Grundlinien des jugendlichen Seelenlebens, in Küster, a. a. O. S. 35

(6) Lersch, aaO. S. 285

(7) Spranger, aaO. S. 186

rität unterwirft sich der Jugendliche uneingeschränkt. Der Jugendliche erfaßt den Wertgehalt der Welt zunächst nur in personaler Verkörperung. Mit der Enttäuschung an diesem Menschen kann dann die ganze subjektive Wertwelt zusammenstürzen. Ähnlich wie von diesen Vorbildern wird die sittliche Entwicklung von negativen Bildern bestimmt. Wie auf der einen Seite Verehrung und Begeisterung, so werden hier Ablehnung, Verachtung, Abscheu geweckt. Wir sprechen dann von einem Gegenideal. Aus dem Spannungsfeld von Ideal und Gegenideal erwachsen die treibenden Kräfte der sittlichen Entwicklung. Es kommt zu dem, was Spranger die "allmähliche Entstehung des Lebensplanes" genannt hat. (8)

Zusammen mit dem Streben nach Selbstgestaltung geht der Drang nach Selbstdarstellung. Unter diesem Aspekt sind fast alle jugendlichen Versuche künstlerischer Gestaltung anzusehen. Sie entstehen in erster Linie aus dem Wunsch nach Entladung der inneren Spannungen.

In dieser Zeit entfaltet sich auch die Liebe zu einem Menschen um des von ihm verkörperten Wertes willen. Bezeichnend für diese Stufe ist aber die Annahme, daß ein schöner Leib eine schöne Seele bergen müsse. Aus seiner Wertsehnsucht heraus sieht der Reifende auch da Werte, wo er später schmerzlich enttäuscht sein wird.

Daß bei dieser Seelenlage die Bande der Zwölf- bis Vierzehnjährigen zerfällt, ist selbstverständlich. Die Bindungen, die der Jugendliche jetzt eingeht, erwachsen aus der Sehnsucht der inneren Ergänzung. Auch die Jugendbünde entspringen diesem Streben nach Lebensgemeinschaft, das die Erwachsenen nicht bieten zu können scheinen. Für das Überpersönliche einer großen Organisation irgend eines Zweckverbandes hat der Heranwachsende noch keinen Sinn. Er kann sich auch noch nicht unter das Gesetz einer Sache stellen, die nur Teile seines Wesens anspricht. Er will als ganzer Mensch erfaßt sein und darin seinen Charakter formen.

Der Sinn dieser Entwicklungsstufe liegt in der Fähigkeit der Liebe zu Dingen und Menschen als Trägern von Sinnwerten, dem Verlangen nach selbständiger Stellungnahme zu den Kulturwerten, dem Willen zur Selbstgestaltung, dem Suchen nach Vorbildern und der Formung eines persönlichen Ideals.

Die Pubertät unter dem Gesichtspunkt der Fahrschülerproblematik

Von der physischen Seite her gesehen stehen diese Heranwachsenden den Jugendlichen der Vorphase sehr nahe. Wenn auch eine allmähliche Stärkung im Körpersystem beginnt, so leiden besonders die Knaben oft noch sehr unter Kraftlosigkeit und Unlust. Hier gilt in Bezug auf die körperliche Belastung durch die Fahrt Ähnliches wie für die Kinder des zweiten Trotzalters, die Beanspruchung ist vielfach zu hoch.

Die Reizbarkeit und Nervosität, die dieser Stufe eigen ist, ist noch keine Grundlage, auch in unruhiger Umgebung wie Klassenräumen, in denen sich mehrere aufhalten, Zugabteilen usw. wirklich zu lernen. Doch sind im Verhältnis zur Vorphase schon Fortschritte in der Selbstbeherrschung da. Die Fähigkeit, auswärts Aufgaben anzufertigen, beginnt langsam zu steigen. Da sowohl die Anzahl der Schulstunden als auch die Menge der Hausaufgaben zunimmt, sind die Schüler dieser Altersstufe immer mehr dazu gezwungen.

Im Bezug auf die mitmenschliche Begegnung tritt äußerlich gesehen eine Besserung ein. Diese Heranwachsenden stehen ihrer Umwelt zwar äußerst ablehnend gegenüber, besonders die Jungen mit ihrer mißmutigen Lebensgrundstimmung. Das laute, unbeherrschte Wesen des Trotzalters, das zu den vielerlei Zusammenstößen geführt hatte, ist aber überwunden. Für den Heranwachsenden selbst beginnen dagegen jetzt erst die eigentlichen Konflikte, aber sie liegen auf einer anderen Ebene. Er trägt sie mit sich selbst aus. Die wachsende Kritikfähigkeit, die sich jetzt noch leicht als Kritiksucht äußert, und das gesteigerte Interesse für Personen, für Menschliches findet auf der Bahn reichliche Nahrung. Jetzt beginnt das scharfe Beobachten der Mitreisenden, ihres Verhaltens, ihrer Rede. Aus dieser Zeit stammen die vielen Äußerungen: "Ich kann herrlich Menschen beobachten", "Die Erwachsenen sollten sich bessern, "

Dies kritische Abstandnehmen darf jedoch nicht zu hoch bewertet werden. Zwar richtet sich die Kritik jetzt auch auf Kulturelles und auf die Moral, aber sie bleibt noch sehr an der Oberfläche stecken, sie bedeutet nicht, daß der jugendliche den Wert seiner Umwelt wirklich beurteilen kann. Die eigentliche Problematik, die hinter den Menschen und ihrem Verhalten steht, wird kaum erfaßt. Der Pubeszent versteht noch nicht tiefer, warum diese Menschen so sind, warum sie sich so betragen, diese Interessen haben, wodurch sie so geworden sind, und welcher Wert in ihrer Seinsweise liegt. Darum deutet er ihr Verhalten leicht falsch, beurteilt sie von seiner Sicht aus und kommt zu falschen Schlüssen über das Menschsein überhaupt.

Die Begeisterungsfähigkeit ist in dieser Zeit groß und fluktuierend, sie läßt sich leicht einfangen. Noch auf dieser Stufe besteht die hektische Angst, von außen her bestimmt zu werden. Offen sind diese Jugendlichen aber für alles, was seinen Zwang nicht so offen spüren läßt. Sie suchen nach Idealen und lassen sich für alles Mögliche begeistern. Der unmittelbare Einfluß der Umwelt ist zwar vorüber, aber die Fähigkeit zu entscheiden, was der Begeisterung und Hingabe wert ist, ist noch schwach.

In dieser Zeit wird es ein Problem, daß sich die Jugendlichen völlig ohne Aufsicht in einer fremden Stadt aufhalten müssen, ohne irgendeine Führung eines Erziehers, daß Kinder aus ländlichen Gegenden sich allein dem komplizierten Rhythmus einer Großstadt gegenüber sehen, sie entdecken wollen, in einer Zeit, in der sie um die Herrschaft über sich kämpfen müssen. Hier ist an die Beschreibung des Großstadtmilieus durch Spranger zu denken. (10) Ein fester Lebenskreis würde für den jungen Menschen eine Hilfe bedeuten, eine Gemeinschaft, in der sich der jugendliche Lebensrhythmus entfalten kann. Diesen zu finden ist für den Fahrschüler sehr schwer. Um Jugendbünden beizutreten, fehlt ihm vielfach die Zeit, da er oft erst abends heimkommt.

Die Gefahren der fremden Stadt sind hier besonders dringend, weil die Eltern von Fahrschülern diese weitgehend nicht so beaufsichtigen können und nicht kontrollieren können, was diese in der Zeit, in der sie keine Schulstunden haben, treiben, weil sie leicht hintergangen werden können. Das Problematische ist, daß Eltern vom Land vielfach gar nicht wissen, wo die Schwierigkeiten in dieser betreffenden Stadt liegen, daß solche überhaupt vorhanden sind, zumal sich die Väter weitgehend gar nicht um die Jungen und Mädchen kümmern. Fahrschüler sind in einem besonders hohen Maß sich selbst überlassen.

Die Pubertät ist die Zeit, in der die eigene Wertwelt aufgebaut wird. Es werden jetzt Weichen gestellt, die für das künftige Leben richtunggebend sind. Es entscheidet sich, welche Werte bestimmend werden. Wie diese Weichen gestellt werden, hängt einerseits ab von dem Charakter des Jugendlichen, weitgehend aber auch von seiner Umwelt. Zu Hause sind die Fahrschüler immer weniger. Trotzdem bin ich nicht geneigt, dem Elternhaus und auch der Schule eine starke prägende Macht abzusprechen. Aber das, was die Heranwachsenden außerhalb des Elternhauses und außerhalb der Schule erleben, baut mit an dem Wertsystem, das sich in den Heranwachsenden bildet. Die Welt des Bahnhofs, die Reisenden, die fremde Stadt stehen mit ihren Ansprüchen vor dem Reifenden, und er muß sie in sich verarbeiten.

(10) Spranger, aaO. S. 121 f

5. Die Adoleszenz

In dieser Zeit geht der zweite Gestaltwandel zu Ende, und mit ihm vollzieht sich eine Harmonisierung der Gestalt, des Ausdrucks, des ganzen Wesens. Gegenüber der Wildheit der Pubertät fängt der junge Mensch an, Maß, Beherrschung und Sicherheit in seinem Wesen, im Auftreten und im Umgang mit Menschen zu finden. Dazu ist ein bedeutender Leistungsfortschritt zu verzeichnen. (Im Kretzelinschen Dauerrechnen zeigt sich ein deutlicher Sprung im Alter von 16 auf 17 Jahre. Die volle Höhe wird hier aber noch nicht erreicht.)

Die Introvertiertheit der Pubertät hat im günstigen Fall ihren Zweck erfüllt. Der junge Mensch hat sich in seiner Zurückgezogenheit gefunden und ist über sich selbst und seine Stellung zur Welt zu einer gewissen Klarheit gekommen. Jetzt kann er sich von neuem der Außenwelt zuwenden. Auf die innere Gärung ist eine allmähliche Festigung der Seelenstruktur gefolgt. Gegenüber dem Abbau im Trotzalter, dem Aufbau in der Pubertät ist die Adoleszenz eine Zeit der Festigung. Sie trägt ausgesprochen positiven Charakter. Das Wirklichkeitsfremde im Gedankensystem des Pubertierenden verliert sich mehr und mehr. Das Denken beginnt sachlich zu werden, der Einzelfall wird in seiner Einmaligkeit erkannt. Jedoch ist der Realismus des Adoleszenten noch nicht der des Erwachsenen. Er ist noch getragen von einem typisch jugendlichen Idealismus.

Aus dem Verlangen heraus, die Fülle des Wissens in ein einheitliches Weltbild zu fassen, macht der gebildete Jugendliche jetzt eine Periode des Philosophierens durch. Hand in Hand damit geht eine erneute Auseinandersetzung mit der Religion. Die Stellung, die in dieser Zeit gewonnen wird, ist relativ konstant und darum von äußerster Wichtigkeit für das ganze Leben.

Ausgeglichen gegenüber den Vorphasen ist jetzt auch die Gefühlserregbarkeit. Der personelle Oberbau hat weitgehend die Macht gewonnen über die Affekte und Leidenschaften. Die äußere Willenshaltung hat sich gegenüber den Vorphasen sehr verstärkt.

Eine gesunde Freude am Dasein, verbunden mit dem auf immer konkretere Ziele gerichteten Gefühl der Hoffnung, ist dieser Zeit eigen. Das Selbstgefühl und ebenso das Eigenwertgefühl haben sich gefestigt, mitbedingt durch die Erfolge in der Selbsterziehung und aus dem Gefühl heraus, einer Wertordnung sich unterstellt zu haben. Die Unsicherheit dem eigenen Wert gegenüber ist weit geringer geworden. Es wird eine sachlich richtige Stellung zum eigenen Ich und zu den Mitmenschen gewonnen. Kontaktbedürfnis und Kontaktbereitschaft steigen. Die Gemeinschaft wird jetzt um der Idee willen gesucht. Damit vollzieht sich der

letzte Schritt zur sozialen Reife.

Mit der zunehmenden inneren Ausgewogenheit und der sachlicheren Stellungnahme zum eigenen Selbst und zu den Mitmenschen lösen sich die bisherigen Umweltkonflikte weitgehend. Das Verhältnis zu den Eltern und Erziehern kann sich jetzt klären.

Der wichtigste Entwicklungsschritt vollzieht sich im Bereich des Werterlebens, es wird ein direkter Zugang zu den Werten gesucht. Das für die Pubertät charakteristische wechselweise Verfallensein an die verschiedensten Werte hört auf. Es bildet sich eine subjektive Wertstruktur. Alles innerweltlich Begegnende erhält von einem zentralen Wert aus eine einheitliche Sinngebung. Bei der männlichen studierenden Jugend überwiegt zunächst die ästhetische Wertrichtung. Sie ist aber im allgemeinen eine vorübergehende Erscheinung. Die Labilität und Einseitigkeit bei dem Vollzug von Werturteilen wird überwunden. Das Werten erfolgt jetzt aus dem Kern der Persönlichkeit heraus.

Der positive Grundcharakter dieser Phase wirft sein Licht auch auf dieses spezielle Thema. Innerlich gefestigter und mit relativer Sicherheit im Umgang mit den Menschen stehen Fahrschüler dieser Stufe weitgehend über den bisher besprochenen Problemen. Aber eine Belastung bedeutet die Bahnfahrt auch für sie. Gerade den Primanern kommt der Zeitverlust zum Bewußtsein, doch sind sie es in erster Linie, die die Fahr- und Wartezeiten durch Arbeiten überbrücken. Mit der Herrschaft des personellen Oberbaus über die leichte affektive Ansprechbarkeit ist die Grundlage dafür geschaffen. Auch sie klagen darüber, daß das Bahnfahren sehr ermüdet. Für sie liegt das Problem aber in erster Linie darin, daß sie in ihrer Leistungsfähigkeit gehindert sind.

6. Die besonderen Schwierigkeiten der einzelnen Phasen

Der Schwerpunkt des Fahrschülerproblems liegt bei den einzelnen Phasen an verschiedener Stelle. Bei den jüngsten liegt er in erster Linie darin, daß diese Kinder noch weitgehend in ihrer Umgebung aufgehen und so von ihr sehr stark beeinflußt werden, ohne daß sie ihr kritisch gegenübertreten könnten.

Auch in der Vorpubertät ist die mangelnde Kritikfähigkeit dem Gesellschaftlichen gegenüber, dazu die Sucht, die Umgebung nachzuahmen und die phasentypische Unbekümmertheit bei der Bildung von Welt- und Menschengesetzen bedenklich. Besondere Schwierigkeiten liegen darin, daß der Trend der modernen Zivilisation,

wie sie den Kindern in Zeitungen und Reklame gegenübertritt, die kindliche Einstellung auf das Äußerliche einerseits und alles Außergewöhnliche andererseits unterstützt, legitimiert und so eine Verfestigung begünstigt. Daneben steht die aufgestaute Aktivität dieser Kinder, die gerade nach der Schule besonders groß ist.

Im zweiten Trotzalter ist die körperliche Belastung durch die Geschwächtheit der Jugendlichen sehr groß. Die äußere Unsicherheit und Labilität in jeder Beziehung, die Schwierigkeit in der mitmenschlichen Begegnung, die geistige Desorientiertheit und Hilflosigkeit, die Vorliebe und Ansprechbarkeit auf Schlagworte kennzeichnen diese Phase als besonders schutzbedürftig. Auf die sittliche Gefährdung junger Mädchen und Burschen war hingewiesen worden.

Auch die Pubertät, als die Zeit, in der sich die eigene Wertwelt aufbauen und ein Lebensplan entwickeln soll, ist noch stark von der Umwelt abhängig, besonders von den Einflüssen, die keinen Erziehungsanspruch zeigen, von denen der Jugendliche glaubt, daß sie keinen Zwang ausüben, die seinem Lebensrhythmus aber entgegenkommen. Obwohl die Entwicklung der Kritikfähigkeit hier schon fortgeschritten ist, dringt sie doch nicht tiefer. Zu bedenken ist, daß Jugendliche in diesem Alter des Aufbaus ohne die Hilfe eines Erziehers allein einer fremden Stadt gegenüberstehen.

In der Adoleszenz ist der junge Mensch normalerweise so gereift, daß er die Schwierigkeiten von sich aus weitgehend zu überbrücken vermag. Der Zeitverlust wird hier besonders unangenehm.

Die schwierigste Zeit ist das zweite Trotzalter, die Phase der größten Gefahren und zugleich der größten Möglichkeiten.

5. ABSCHNITT

Pädagogische Folgerungen

Die Untersuchungen haben gezeigt, daß die Fahrschüler einer körperlichen Belastung ausgesetzt sind, daß sowohl das Bahnhofsmilieu als auch die ständigen unausgefüllten Wartezeiten die Entwicklung der Reifenden beeinflussen können. Der Vergleich der schulischen Leistungen hat eine durchgehende Tendenz zu schlechteren Notenergebnissen bei den Fahrschülern im Verhältnis zu den Stadtschülern gezeigt. Deutlich werden die Probleme, wenn man die Fahrschüler in ihrer besonderen Seinsweise als Reifende sieht. Die Zeit des vielschichtigen Umbruchs in der Entwicklung ist durch ihre Wertmöglichkeit und die Gefahr zu versagen auch hier die Zeit, in der das Fahrschülersein die weitesten Wirkungen hat in körperlicher, seelischer und geistiger Hinsicht. Hier ist zum Beispiel an die entwicklungstypische Ruhelosigkeit und Zerissenheit der beginnenden Pubertät zu denken, die durch die Unruhe und mangelnde Straffheit des Fahrschülerseins, durch die typische Hast des Bahnhofs und die mangelnde Geborgenheit, die für diese Umgebung kennzeichnend ist, unterstrichen wird. Sicherheit und Ausgeglichenheit wiederzufinden, ist unter diesen Umständen erschwert.

In dieser Arbeit ging es darum, die möglichen Schwierigkeiten und Gefahren zu sehen und aufzuzeigen. Das ist das erste, was getan werden kann.

Das Fahrschülerproblem kann nicht ohne sehr umfassende Änderungen im Schulsystem beseitigt werden. Die höhere Schule ist heute noch die primäre Möglichkeit, den Kindern eine höhere Bildung zu vermitteln und sie auf gehobene Berufe vorzubereiten. Das Alter von zehn bis zwölf Jahren ist eine sehr günstige Zeit zu lernen und Fremdes in sich aufzunehmen. Der Gedanke, bei Kindern, die nicht in der Nähe einer höheren Schule wohnen, erst später mit dieser Ausbildung zu beginnen, bringt keine befriedigende Lösung, weil dann die besten Lernjahre nicht voll ausgenutzt würden, und weil darüber hinaus der junge Mensch erst in der Adoleszenz so gefestigt wäre, daß eine Bahnfahrt auch bei weiteren Strecken als tragbar erscheinen würde. Dann aber erst mit einer höheren Schulbildung zu beginnen, wäre zu spät, zumal das Fahren auch auf dieser Stufe eine Belastung bedeutet.

Solange also nicht überall da, wo Kinder eine höhere Schule besuchen sollen, eine solche vorhanden ist, - was heute und in absehbarer Zeit völlig ausgeschlossen ist - wird es Fahrschüler geben müssen.

Eine Möglichkeit, das Problem zu lösen, läge darin, die Kinder in ein Schülerheim zu geben. Damit ist etwas aufgerollt, für das eine eigene Untersuchung nötig wäre. Es müßte den Fragen nachgegangen werden: sind die Schwierigkeiten für den Heimschüler oder für den Fahrschüler größer, wo ist die körperliche Belastung geringer, wo verläuft die seelische Entwicklung ungestörter, wo werden bessere schulische Leistungen erzielt? - Was letztere betrifft, so haben Lehrkräfte beobachtet, daß schlechte Heimschüler, wenn sie Fahrschüler werden, völlig absacken. Hier Genaueres festzustellen wäre immerhin möglich. Sehr schwierig ist es dagegen, über die seelische Entwicklung bei Heim- und Fahrschülern etwas Bestimmtes zu finden. Jedenfalls ist weder das eine noch das andere der wirklich gesunde Boden für die Reifung. Es kann aber die Möglichkeit, daß der Jugendliche in der Familie bleibt, in ihrem Wert nicht zu hoch eingeschätzt werden. Jedenfalls ist damit, daß alle Fahrschüler Heimschüler würden - ermöglicht durch staatliche Zuschüsse - die pädagogische Lage nicht unbedingt als günstiger anzusehen. Hier kann die Lösung des Problems nicht gesucht werden.

Wir müssen uns damit abfinden, daß es Fahrschüler gibt, weil nicht an allen Orten höhere Schulen, überall aber begabte Kinder sein können. Die Möglichkeiten liegen darin, die Fahrschüler als gegeben hinzunehmen und auf dieser Grundlage zu arbeiten.

Das erste ist, daß sich die Erzieher klar darüber sind, unter welchen Bedingungen diese Kinder ihre Schulen besuchen, daß sie wissen, daß die schulische Leistungsfähigkeit durch vielerlei Umstände beeinträchtigt sein kann, daß sie wissen, durch welches Milieu diese Kinder täglich hindurchgehen. Dann erst können sie sich diesen Jugendlichen gegenüber richtig verhalten in Aufmunterung, Ermahnung und Strafe.

Damit ist keineswegs ein weichliches Nachgeben und Bedauern gemeint, die Zügel sind sehr fest in die Hand zu nehmen. Es wäre falsch, von den Fahrschülern grundsätzlich weniger zu verlangen als von den Stadtschülern, es muß ihnen aber geholfen werden, diesen Anforderungen gerecht zu werden. Konzentration, Fleiß und Arbeitswille müssen in gesteigertem Maße ausgebildet werden. Es muß versucht werden, die Schüler dazu zu erziehen, daß sie trotz der günstigen Gelegenheiten zu den verschiedensten Formen des Abschreibens ihre Aufgaben dennoch selbständig anfertigen, daß sie die Zeit während der Bahnfahrt im allgemeinen nicht zum Erwerb neuer Kenntnisse, höchstens zur Wiederholung verwenden können. Es muß diesen Kindern klar gemacht werden, daß ihnen trotz der ungünstigen Wohnverhältnisse die Möglichkeit zum Besuch einer höheren Schule gegeben ist, daß sie das Ziel aber nur dann zu-

friedenstellend erreichen, wenn sie auf dies und jenes, was sich die Kameraden in der Stadt leisten können, verzichten. Die Fahrschüler müssen als pädagogisches Problem gesehen werden, das eine besondere Beachtung fordert. Die Erzieher, die Eltern wie die Lehrkräfte, müssen versuchen, in den Kindern selbst die Kräfte zur Überwindung der Schwierigkeiten zu wecken. Ich meine also nicht, daß von ihnen weniger an Leistung verlangt werden sollte, sondern daß sie für ihre Aufgabe gerüstet werden sollten. Das geschieht nicht durch abfällige Bemerkungen über die Fahrschüler. Das ist nur möglich, wenn die Erzieher diese Kinder als eine besondere pädagogische Aufgabe ansehen.

Daran, daß die Fahrschüler öffentliche Verkehrsmittel benutzen, daß sie das Bahnhofsmilieu täglich erleben, daran können die Erzieher unter den gegebenen Umständen noch nichts ändern. Was sie können, das ist zu versuchen, den Heranwachsenden zu helfen, auch diese Eindrücke zu verarbeiten. Sie dürfen diesen Teil der Erfahrungswelt der Jugendlichen nicht ausschalten. Hier müßten in erster Linie die Eltern eintreten.

Möglich wird diese Hilfe, wenn die Eltern selbst versuchen eine Anschauung von der Umwelt zu bekommen, in der sich die Kinder außerhalb der Schulzeit aufhalten. Von sich aus werden die Kinder und Jugendlichen je nach Veranlagung und Alter verschieden gerne und verschieden viel erzählen. Eltern, die sich von vorne herein bemühen, die Kinder zu verstehen, die auch nicht durch voreilige Ablehnung dessen, was die Kinder selbst noch nicht verarbeitet haben und folglich auch nicht ablehnen können, das Vertrauen und die Mitteilungsbereitschaft der Kinder abschneiden, die sich selbst wirklich mit der Welt ihrer Kinder auseinandergesetzt haben, wird es gelingen.

Die einzelnen Lehrkräfte können nur wenig Direktes tun. Wenn sie aber das Problematische erkannt haben und auch den Willen haben, wenn möglich zu helfen, dann werden sie die Gelegenheit zu dieser Hilfe leichter erkennen, hören, wo bei Antworten und im Gespräch mit den Kindern etwas anklingt, das auf eine Klärung wartet. Danach ist es auch die Aufgabe der Schulleitung, sich der Fahrschüler anzunehmen. Wenn möglich sollten bei der Aufstellung des Stundenplanes die Ankunfts- und Abfahrtszeiten beachtet werden, besonders bei Nachmittagsunterricht. Den Schülern sollte die Gelegenheit gegeben werden, ihre Wartezeiten im Schulhaus zu verbringen, auch vor Schulbeginn. Am günstigsten und auch leicht durchführbar wäre es, die Fahrschüler in bestimmte Räume zusammenzufassen, vielleicht nach Altersgruppen getrennt, und zwar sollten Räume für freie Unterhaltung und solche, in denen gearbeitet werden kann, da sein. Beim Neubau von Schulen sollten aber besondere Räume geschaffen werden, in denen sich die Fahrschüler aufhalten können. Auf eine

angenehme und freundliche Ausstattung dieser Räume müßte Wert gelegt werden.

Es wäre zu überlegen, ob nicht irgend eine erwachsene Person verpflichtet werden sollte, die eine gewisse Aufsicht ausübt, die in den Arbeitsräumen darauf achtet, daß nicht nur abgeschrieben wird, daß vor allem wirklich Ruhe zur Arbeit gegeben ist, und die den Unterhaltungsraum im Auge behält, damit dort nicht nur Unfug getrieben wird. Zu überlegen wäre auch, ob es nicht grundsätzlich besser sei zu verfügen, daß das Schulgebäude nicht eher verlassen werden darf als nötig.

Die Schulleitung sollte auch mit den Bahnhofsvorstehern in Verbindung treten und versuchen, die Züge, die die Schüler benutzen, irgendwie zu überwachen, besonders Züge, die fast ausschließlich von Schülern benutzt werden. In Großstädten wird sich das besonders schwer durchführen lassen.

Daß mit bestimmten Gaststätten Absprache getroffen werden sollte, wurde schon unterstrichen.

Bei Aufnahmeprüfungen müßte es grundsätzlich berücksichtigt werden, daß bei einem Schulbesuch von Fahrschülern mehr veriaugt ist als von anderen Schülern. Darum sollten sie mit einem strengeren, besser gesagt, anderen Maßstab gemessen werden, um ihnen das spätere Versagen und den unnötigen Kraftaufwand zu ersparen. Hier muß auf bestimmte Eigenschaften besonders geachtet werden, auf die körperliche und geistige Energie, die Bereitschaft zur Anstrengung, die Konzentrationsfähigkeit und auf den Willen zur Arbeit. Die Tabellen auf Seite 71 bis 75 haben gezeigt, daß die Leistungsunterschiede mitunter groß sind. Ich gebe noch einmal den Notendurchschnitt der ersten Klassen wieder und den Prozentsatz derer, die in den ersten Klassen das Klassenziel nicht erreicht haben.

Notendurchschnitt, jeweils erste Klasse.

		St. Sch.	F. Sch.
Mindelheim	1954/55	2,64	2,71
	55/56	2,76	2,94
	56/57	2,64	2,73
München	57/58	2,66	2,97

Nicht bestanden, jeweils erste Klasse.

Mindelheim	1954/55	5,26 %	9,43 %
	55/56	20 %	25 %
	56/57	18,18 %	17,86 %
München (gefährdet)		28,41 %	76,92 %

Diese Zahlen zeigen, daß in den ersten Klassen der Leistungsabfall der Fahrschüler gegenüber den Stadtschülern sehr groß ist, daß ein hoher Prozentsatz der Fahrschüler das Klassenziel nicht erreicht. Hier sollte man von Anfang an bei der Entscheidung über die Aufnahme den Faktor "Fahrschüler" stärker berücksichtigen.

Es kam bei dieser Untersuchung darauf an, aufzuzeigen, unter welchen Bedingungen Fahrschüler ihre Schulen besuchen. Daß es sich dabei jeweils um Möglichkeiten handelt, die den einen mehr, den anderen weniger oder gar nicht betreffen, war deutlich geworden. Die Häufung der ungünstigen Umstände und die körperliche und geistig-seelische Konstitution des einzelnen Schülers sind die beiden Komponenten, die den Grad der Belastung zunächst bestimmen. Dem Erzieher ist aber die Möglichkeit und die Aufgabe gegeben, die Auswirkungen dieser Belastung sowohl, was die schulische Leistung, als auch, was die Charakterentwicklung betrifft, zu beeinflussen. Voraussetzung dazu ist eine möglichst genaue Kenntnis dieser Umstände und Einflüsse.

(Fragebogen I)

Schüler - Fragebogen

Statistische Fragen für eine wissenschaftliche Arbeit des Pädagogischen Seminars an der Universität München

1. Fährst du mit dem Zug oder mit dem Omnibus?
2. Wie alt bist du? In welcher Klasse bist du?
3. Um wieviel Uhr mußt du aufstehen?
4. Um wieviel Uhr fährt dein Zug (Omnibus) ?
5. Wie lange läufst du von zu Hause bis zum Bahnhof?
6. Wie lange läufst du vom Bahnhof zur Schule?
7. Wo frühstückst du?
8. Wie lange läßt du dir ungefähr Zeit zum Frühstück?
9. Wie viele Kilometer fährst du mit der Bahn (Omnibus) ?
10. Wie lange (zeitlich) fährst du?
11. Wann kommst du nach Hause?
12. Wo und um wieviel Uhr ißt du zu Mittag?
13. Hast du meistens einen Sitzplatz im Zug?
14. Welche Menschen fahren meistens mit in dem Zug, (Omnibus) in dem du fährst? (z. B. Arbeiter).
15. Wie verhalten sich diese Menschen dir gegenüber?
16. Wie ist das Verhältnis zwischen den Beamten und euch?
17. Würdest du lieber in einem Abteil fahren, in dem nur Schüler fahren oder fährst du lieber in einem Abteil, in dem auch Erwachsene sind?
18. Was tust du im Zug? (z. B. lesen, nichts, Karten spielen) ?
19. Wo und wann fertigst du deine Hausaufgaben an?

20. Lernst du oft, immer, selten, nie im Zug?
21. Lernst du nur morgens oder auch auf dem Heimweg?
22. Welche Hausaufgaben fertigst du meistens im Zug an?
.
23. Macht dir das tägliche Bahnfahren Freude?
24. Würdest du lieber in einem Ort wohnen, der eine Oberschule hat?
25. Würdest du lieber in einem Schülerheim wohnen als täglich mit der
Bahn oder dem Bus fahren?
26. Hast du schon einmal in einem Schülerheim gewohnt?
27. Seit wann bist du Fahrschüler?
28. Möchtest du immer Fahrschüler bleiben?
29. Meinst du, daß es die Stadt- und Heimschüler besser haben als du? . . .
.
30. Meinst du, daß die Stadtschüler und die Heimschüler untereinander mehr
befreundet sind als mit dir?
31. Was sagst du selbst über die Fahrschüler und das dauernde Fahren im
Zug?

(Fragebogen II)

Schüler-Fragebogen

Statistische Fragen für eine wissenschaftliche Arbeit des Pädagogischen Seminars an der Universität München

1. Fährst du mit dem Zug? Mit dem Omnibus?
2. Wie alt bist du? In welcher Klasse bist du?
3. Wann mußt du aufstehen? Wann gehst du zu Bett?
4. Um wieviel Uhr fährt dein Zug (Omnibus)?
5. Wie lange läufst du von zu Hause bis zum Bahnhof?
6. Wie lange läufst du vom Bahnhof bis zur Schule?
7. Wie lange läßt du dir ungefähr Zeit zum Frühstück?
8. Wie viele Kilometer fährst du mit der Bahn (Omnibus)?
9. Wie lange (zeitlich) fährst du?
10. Um wieviel Uhr kommst du nach Hause?
11. Wo ißt du zu Mittag?
12. Um wieviel Uhr ißt du zu Mittag?
13. Hast du meistens einen Sitzplatz im Zug (Omnibus)?
14. Welche Menschen fahren meistens mit dir zusammen im Zug? (z. B. Arbeiter).
15. Wie verhalten sich diese Menschen dir gegenüber?
16. Wie ist das Verhältnis zwischen den Beamten und euch?
17. Würdest du lieber in einem Abteil fahren, in dem nur Schüler fahren?
Warum?
18. Fährst du lieber in einem Abteil, in dem auch Erwachsene sind?
Warum?
19. Was tust du im Zug? (z. B. lesen, Karten spielen, nichts).
.
20. Wo fertigst du deine Hausaufgaben an?
21. Wann fertigst du deine Hausaufgaben an?
22. Lernst du im Zug (oft, immer, selten)?
23. Lernst du nur morgens oder auch auf dem Heimweg?
24. Welche Hausaufgaben fertigst du meistens im Zug an?
.
25. Macht dir das tägliche Bahnfahren Freude?
26. Wäre es dir lieber, wenn die Schule, in die du gehst, an dem Ort wäre, in dem du wohnst?
27. Möchtest du lieber in einem Schülerheim wohnen?
28. Möchtest du immer Fahrschüler bleiben?
29. Meinst du, daß es die Stadtschüler besser haben als du?
30. Was sagst du über das dauernde Fahren im Zug?

(Fragebogen III)

Sehr geehrter Herr Klassleiter!

Vom Pädagogischen Seminar der Universität München aus bin ich mit einer Arbeit über das Fahrschülerproblem beschäftigt. Dabei bin ich aber auf Ihre Freundlichkeit und Hilfe angewiesen. Bitte haben Sie Verständnis für mich und unterstützen Sie meine Arbeiten.

Ich möchte Sie bitten so freundlich zu sein. die Fragebogen an die Schüler zu verteilen. Nun fürchte ich zwar, daß die Kinder bei manchen Fragen, z. B. bei der Frage über die Hausaufgaben nicht gerne die Wahrheit sagen werden. Vielleicht wäre es Ihnen möglich, den Kindern zu versichern, daß Sie selbst die Bogen entweder nicht durchlesen oder keinen Gebrauch davon machen werden.

Besonders dankbar wäre ich Ihnen, wenn Sie die nachfolgenden Fragen möglichst ausführlich beantworten würden. Jeder Hinweis von Ihrer Seite ist für mich sehr wertvoll.

Ich danke Ihnen für Ihre Mühen und grüße Sie ergebenst

vez. Hildegard Winter

1. Haben Sie den Eindruck, daß die Fahrschüler im Verhältnis zu den Stadtschülern abgespannter oder nervöser sind?
2. Sind die Leistungen der Fahrschüler im ganzen schlechter als die der Stadtschüler?
3. Lassen sich Unterschiede feststellen, die die Sorgfalt bei der Anfertigung der Hausaufgaben betreffen?
4. Läßt sich feststellen, daß der Lernstoff, der bei den Fahrschülern oft im Zug gelernt wird, weniger tief haftet als bei den Stadtschülern, die etwa gleich begabt sind?
5. Sind die Fahrschüler in ihrem Betragen anders als die Stadt- und Heim-schüler?

6. Zeigen sie bei Antworten in der Schule oder bei Aufsätzen, daß sie früher entwickelt sind oder durch Gespräche, die sie im Zug mit anhören, beeinflußt sind, "aufgeklärter" sind?
7. Finden Sie es günstiger, wenn die Schüler eigene Wagen haben oder mit den übrigen Reisenden zusammen fahren?
8. Wie ordnen sie sich in die Klassengemeinschaft ein?
9. Wäre es Ihnen persönlich lieber, wenn Sie keine Fahrschüler in Ihrer Klasse hätten?
10. Würden Sie Ihr eigenes Kind lieber in ein Internat geben als es täglich mit der Bahn fahren zu lassen?
11. Sonstige Beobachtungen von Ihrer Seite!

(Fragebogen IV)

Sehr geehrter Herr Klassleiter!

Vom Pädagogischen Seminar der Universität München aus bin ich mit einer Arbeit über das Fahrschülerproblem beschäftigt. Dabei bin ich auf Ihre Freundlichkeit und Hilfe angewiesen. Bitte haben Sie Verständnis für mich und unterstützen Sie meine Arbeiten. Ich möchte Sie bitten, die Fragebogen an die Schüler zu verteilen. Nun fürchte ich zwar, daß die Kinder bei manchen Fragen nicht gerne die Wahrheit sagen werden. Vielleicht wäre es Ihnen möglich, den Kindern zu versichern, daß Sie selbst die Bogen entweder nicht durchsehen werden oder keinen Gebrauch davon machen werden.

Besonders dankbar wäre ich Ihnen, wenn Sie die nachfolgenden Fragen möglichst ausführlich beantworten würden. Jeder Hinweis von Ihrer Seite ist für mich sehr wertvoll.

Ich danke für Ihre Mühen und grüße Sie ergebenst,

gez. Hildegard Winter

1. Waren Sie selbst einmal Fahrschüler?
2. Welche Fächer unterrichten Sie?
3. Haben Sie den Eindruck, daß die Fahrschüler im Verhältnis zu den Stadtschülern abgespannter oder nervöser sind?
4. Haben Sie den Eindruck, daß die Leistungen der Fahrschüler im ganzen schlechter sind als die der Stadtschüler?
5. Lassen sich Unterschiede feststellen, die die Sorgfalt bei der Anfertigung der Hausaufgaben betreffen?
6. Läßt sich feststellen, daß der Lernstoff, der bei den Fahrschülern oft im Zug gelernt wird, weniger tief haftet als bei den Stadtschülern, die etwa gleich begabt sind?
7. Sind die Fahrschüler in ihrem Betragen anders als die Stadtschüler?

8. Zeigen sie bei Antworten oder Aufsätzen, daß sie früher entwickelt sind oder durch Gespräche, die sie im Zug mit anhören, beeinflußt sind, "aufgeklärter" sind?
9. Finden Sie es günstiger, wenn die Schüler eigene Schülerwagen oder -abteile haben oder wenn sie mit den übrigen Reisenden zusammen fahren?
10. Wie ordnen sich die Fahrschüler in die Klassengemeinschaft ein?
11. Wäre es Ihnen persönlich lieber, wenn Sie keine Fahrschüler in der Klasse hätten?
12. Würden Sie Ihr eigenes Kind lieber in ein Internat geben als es täglich mit der Bahn fahren zu lassen?
13. Sonstige Beobachtungen von Ihrer Seite!

L I T E R A T U R

- Bühler, Charlotte Kindheit und Jugend, Leipzig 1931 ³
- Bühler, Charlotte Jugendtagebuch und Lebenslauf, zwei Tagebücher mit einer Einleitung, Jena 1932
- Busemann, Adolf Krisenjahre im Ablauf der menschlichen Jugend, Ratingen 1953
- Hetzer, Hildegard Kind und Jugendlicher in der Entwicklung, Wolfenbüttel - Hannover 1948
- Hoffmann, Walter Die Reifezeit, Probleme der Entwicklungspsychologie und Sozialpädagogik, Leipzig 1922
- Hoffmann, Walter Pubertätskrisen, in: Küster, Erziehungsprobleme der Reifezeit, Leipzig 1925
- Keilhacker, Martin Entwicklung und Aufbau der menschlichen Gefühle, Regensburg 1950 ²
- Keilhacker, Martin Pädagogische Psychologie, Regensburg 1958 ⁵
- Köhler, Wolfgang Psychologische Probleme, Berlin 1933
- König, René Praktische Sozialforschung I, Köln 1957 (zweite umgearbeitete Auflage)
- Kroh, Oswald Psychologie der Oberstufe, Langensalza 1932
- Kroh, Oswald Die Phasen der Jugendentwicklung, Sonderdruck aus: Entwicklungspsychologie des Grundschulkindes Weinheim - Berlin 1958
- Lersch, Philipp Aufbau der Person, München 1954 ⁶
- Lersch, Philipp Kindheit und Jugend als Stadien der menschlichen Entwicklung, München 1951 - Druckschriften des Pädagogisch-Psychologischen Institutes des Münchener Lehrervereins
- Pfahler, Gerhard System der Typenlehre, Ztschr. f. Psych. Erg. Bd. 15, Leipzig 1929

- Pfahler, Gerhard Vererbung als Schicksal, Leipzig 1932
- Remplein, Heinz Die seelische Entwicklung in der Kindheit und Reifezeit, München - Basel 1956 ⁶
- Spranger, Eduard Psychologie des Jugendalters, Heidelberg 1949 ¹⁹
- Schneider, Friedrich Deine Kinder und Du, Freiburg 1956 ⁴
- Schwandner, Josef Milieufaktoren im Bezirk einer Großstadtschule, Münchner Diss., 1957
- Stern, William Grundlinien des Jugendlichen Seelenlebens, in: Küster, Erziehungsprobleme der Reifezeit, Leipzig 1925
- Stern, William Suggestion und Suggestibilität in Kindheit und Jugendalter, in: Küster, Erziehungsprobleme der Reifezeit, Leipzig 1925
- Stern, William Erotik und Sexualität der reifenden Jugend, in: Küster, Erziehungsprobleme der Reifezeit, Leipzig, 1925
- Strobel, Anton Der Fahrschüler, in: Pädagogische Welt, Monatschrift für Erziehung, Bildung, Schule. Hgg. Pädagogische Stiftung Cassianum, Donauwörth 5. Jhg., 1951, 1. Halbjahr
- Tumlriz, Otto Abriß der Jugend- und Charakterkunde, Bad Heilbrunn, 1953 ⁵
- Pädagogische Lexika
- Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik, Hgg. W. Rein, Langensalza 1903
- Lexikon der Pädagogik, Hgg. E. M. Roloff, Freiburg 1913
- Lexikon der Pädagogik der Gegenwart, Hgg. Deutsches Institut für wissenschaftliche Pädagogik, Münster - Freiburg 1930.
- Lexikon der Pädagogik, Bern 1950

Lexikon der Pädagogik, Hgg. Deutsches Institut für wissenschaftliche Pädagogik, Münster, und Institut für vergleichende Erziehungswissenschaft, Salzburg, Freiburg 1952

Wörterbuch der Pädagogik, Hgg. W. Hehlmann, Kröner-Verlag,
Stuttgart 1953

LEBENS LAUF

Ich wurde am 22. April 1934 in Düsseldorf geboren. Dort kam ich im April 1940 in die Volksschule. Seit 1943 lebe ich in Süddeutschland. Ich besuchte 1943/44 die Volksschule in Bad Wörishofen, 1944 bis 49 die Oberrealschule für Jungen in Mindelheim, 1949/50 die sechsklassige Mädchenrealschule in Memmingen und 1950 bis 52 die Oberrealschule für Jungen in Memmingen, wo ich am 17. Juli 1952 die Reifeprüfung ablegte. Anschließend besuchte ich den Pädagogischen Lehrgang 1952/54 an dem Institut für Lehrerbildung in Neuen-dettelsaus, den ich mit der Ersten Prüfung für das Lehramt an Volksschulen abschloß. Im Wintersemester 1954/55 begann ich das Studium an der Universität München mit Pädagogik als Hauptfach, Psychologie als erstes und Neuere Deutsche Literaturgeschichte als zweites Nebenfach.

Die vorliegende Dissertation ist unter der Leitung von Herrn Prof. Dr. Martin Keilhacker entstanden.

Pädagogik hörte ich im wesentlichen bei den Herren Professoren Keilhacker, Schneider, Stippel; Psychologie bei den Herren Professoren Lersch, Vetter und Däumling. Neuere Deutsche Literaturgeschichte bei den Herren Professoren Kunisch; Kuhn und Motekat.

1871

1872

1873

1874

1875

